



АУТИЗМ
и нарушения развития
№ 4(45)
2014



Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

М.Л. Семенович – председатель
С.В. Алехина
Т.В. Ахутина
Р.П. Дименштейн
Т.В. Волосовец
И.Ю. Левченко
С.А. Морозов
Н.В. Симашкова
А.В. Хаустов
И.Л. Шпицберг

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Г. Манелис – главный редактор
О.А. Власова – ответственный секретарь
И.В. Садикова – редактор

Адрес редакции:

127427, Москва
ул. Кашенкин Луг, д. 7.

Телефоны:

(495) 619-74-87
(499) 504-14-20

E-mail: mamontov@rambler.ru

© ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

ЧИТАЙТЕ В НОМЕРЕ:

А.В. Хаустов

Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Продолжение

Т.А. Силантьева

Травма и процесс совладания: различия в моделях студентов с ОВЗ и здоровых. Проверка модели совладания как деятельности НАРА

ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Ю.М. Эрц-Нафтульева, Е.Б. Жесткова

Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» для определения причин аутоагрессии у ребенка с РАС

Н.А. Никонова

Соблюдение правил и формирование навыков правильного поведения у ребенка с РАС в ходе групповых логопедических занятий

С.Ю. Майданчук

Обучение детей самостоятельному выполнению домашнего задания

Ю.Б. Павлова

Опыт преодоления мутизма как реакции на разлуку с отцом у ребенка с РАС

Л.И. Власова

Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра

О.В. Загуменная.

«Я учусь пересказывать...».

Методическое пособие.

Рабочая тетрадь. Часть 1.

Продолжение

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Ю.В. Никитина, Н.А. Баранова, М.С. Чижова

Ребенок с аутизмом в библиотеке

Н.П. Рольбина

Логопедические занятия с ребенком, имеющим аутизм

Т.В. Черная

Опыт кинезитерапевтической помощи семьям, имеющим детей с аутизмом

Т.Г. Бельчева

EUWARD6 — выставка в немецком музее Фантазии

А.П. Чуприков

Международная конференция по дельфинотерапии детей с отклонениями в развитии

НОВОСТИ, ХРОНИКА СОБЫТИЙ, ДОКУМЕНТЫ

Журнал иллюстрирован рисунками воспитанников Благотворительного центра поддержки, лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил».

Переводчик: Морозова Е.В.

Дизайн: Кожина Н.Е.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-53003 от 01 марта 2013 г.

Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через ОАО «Агентство “Роспечать”». Подписной индекс – 82287 в каталоге «Газеты. Журналы»

По вопросам приобретения отдельных номеров журнала можно обращаться по телефонам в Москве: (495) 619-74-87, (499) 128-98-83, (499) 504-14-20.

Статьи и материалы для публикации просьба направлять по адресу: 127427, г. Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
E-mail: satur033@online.ru

*При перепечатке
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»
обязательна.*



Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра¹

А.В. Хаустов,
кандидат педагогических наук,
учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: arch2@mail.ru

В продолжении Части 2 методических рекомендаций по разработке специальных образовательных условий в дошкольных образовательных учреждениях для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, выполненных сотрудниками ЦПМССДиП МГППУ в 2013 г., описывается организация среды: пространства и времени для формирования у детей стереотипа учебного поведения и решения задач социализации

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения, организация среды, средства коммуникации, визуальные средства, коммуникативная доска, стереотип учебного поведения, расписание.

6. Организация среды в ДОУ

При создании среды для организации образовательного процесса с детьми, имеющими РАС, большое значение имеют:

- организация пространства;
- организация времени;
- организация социального окружения.

Организация пространства

Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью. Пространство, в т. ч. помещения группы, кабинеты индивидуальных занятий, условно делится на зоны. Зоны оборудованы в соответствии с их функциональным назначением. Опре-

деленные виды деятельности выполняются в соответствующих зонах.

Пространство, организованное в ДОУ, должно обязательно учитывать интересы и потребности ребенка с РАС. Оформленное помещение должно быть для него привлекательным. Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка с РАС, должны быть его любимые игрушки, предметы.

При организации пространства в ДОУ используются дополнительные визуальные средства, в т. ч. фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии.

Визуальные средства, подсказки условно подразделяются на три вида:

- ориентировочные;

¹ Продолжение Части 2 методических рекомендаций. Начало см. в № 2, 2013 г., №№ 1, 2, 2014 г.

- коммуникативные;
- социально-поведенческие.

Примеры ориентировочных подсказок:

- Использование маленьких фотографий ребенка или привлекательного цвета для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.).

- Размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу.

- Размещение на дверях кабинетов для индивидуальных занятий фотографий педагогов, работающих в этих кабинетах.

- Обозначение определенных помещений при помощи информационных табличек. Например, на двери раздевалки может быть повешена пиктограмма с изображением одевающегося / раздевающегося человека, на двери спальни — пиктограмма со спящим человеком, на двери туалета — ребенок, сидящий на горшке, в игровой зоне — пиктограмма с изображением ребенка, строящего башню из кубиков, и т. д. Такие пиктограммы дают ребенку возможность не только сориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в конкретном помещении / зоне. Они являются сигналом для выполнения определенных социальных действий.

В качестве коммуникативных подсказок используются таблички с печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Примеры коммуникативных табличек:

- табличка «ПОМОГИ» — в рабочей зоне ребенка;

- табличка «ДАЙ ПИТЬ» — на бутылке с водой;

- табличка «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» — на входной двери;

- табличка «ДАВАЙ ИГРАТЬ» — в игровой зоне;

- табличка «ОДЕВАТЬСЯ» — на двери шкафчика для одежды и т. д.

В качестве социально-поведенческих подсказок могут использоваться:

- Иллюстрированные списки правил поведения. Правила поведения иллюстриру-

ются при помощи наглядных изображений тех действий, которые можно и нельзя делать в детском саду.

- Серии картинок, иллюстрирующие алгоритм социальных действий. Например, на стене напротив унитаза может быть размещена серия рисунков: ребенок снимает штаны, ребенок сидит на унитазе, ребенок отрывает бумагу, ребенок вытирает попу, ребенок надевает штаны, ребенок моет руки. В раздевалке могут быть размещены следующие последовательные картинки: мальчик надевает ботинки, мальчик надевает куртку, мальчик надевает кепку, мальчик выходит на улицу.

Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, в т. ч. коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться. Коммуникативная доска и коммуникативный альбом включают:

- фотографии близких людей;

- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;

- фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);

- фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;

- пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Если ребенок с РАС посещает ДОУ в индивидуальном режиме, то наиболее целесообразно использование коммуникативного альбома, который ребенок носит с собой. В случае, когда ребенок зачислен в группу («Особый ребенок», инклюзивную группу), в качестве визуальных средств коммуникации используется коммуникативная доска.

При организации игрового пространства / зоны важно обеспечить их привлекательность, удобство и возможность для социального взаимодействия и коммуника-

ции между детьми. Эти условия особенно важны, поскольку дети с РАС часто не мотивированы на социальную игру.

Оборудование игровой зоны включает: однотонный ковер; шкаф / стеллаж с игрушками и играми, а также игровой стол. В игровом шкафу находятся только игровые предметы и игрушки. Для каждого вида игрушек выделяется отдельная полка. Например, на одной полке располагаются мягкие игрушки, на другой — игрушечная посуда, на третьей — настольные игры и т. д.

Важнейшим условием организации игрового пространства является наличие в нем любимых ребенком игрушек, игр и игровых материалов.

Возможность социального взаимодействия между ребенком с РАС и другими детьми обеспечивается за счет единого, объединяющего детей, пространства. Единое игровое пространство может ограничиваться размером ковра, мата, игрового стола, игровой комнаты, веранды, детской площадки и т. д.

Игровое пространство организуется в зависимости от уровня социального развития ребенка с РАС. Для детей с относительно высоким уровнем социального развития, посещающих инклюзивную группу, игровое пространство организовывается традиционным образом, в соответствии с содержанием общеобразовательной программы. Игровое пространство может быть оборудовано дополнительными подсказками. Например, на полках с игрушками, играми могут быть наклеены картинки с соответствующими изображениями, чтобы ребенок мог лучше ориентироваться во время игры и уборки игровых материалов. Для детей с низким уровнем социального развития, посещающих преимущественно индивидуальные и малогрупповые занятия в различных подразделениях ДОУ, игровое пространство должно быть организовано индивидуально, с учетом их специфических особенностей.

Необходимо целенаправленное обучение детей с РАС игровым навыкам. Для этого создаются специальные игровые ком-

наты. Пространство в игровых комнатах должно быть привлекательным, упорядоченным и обеспечивать возможность социального взаимодействия.

Размер игровой комнаты должен позволять проводить как индивидуальные игровые занятия, так и групповые, в т. ч. игры «в кругу».

Для того чтобы игровое пространство было привлекательным, подбираются интересные для ребенка, красочные (но не пестрые), легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы. В ходе обучения используются разнообразные игрушки и игры, которые обеспечивают возможность обучения различным игровым действиям (приведенное здесь разделение весьма условно):

- игрушки для конструирования: кубики, конструкторы, мозаики, сборная железная дорога, автодорога и т. д.;
- механические заводные, музыкальные кнопочные, направленные на выявление причинно-следственных связей, и т. д.;
- игровые материалы для функциональных, символических, сюжетно-ролевых игр: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;
- игровые материалы для подвижных (спортивных) игр: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты и т. д.;
- настольные и дидактические игры: лото, домино, паззлы, доски со вкладышами, пирамидки, матрешки и т.д.

Необходимо, чтобы все материалы были упорядочены:

- В игровой зоне должны располагаться только те материалы и предметы мебели, которые необходимы для организации игрового занятия.

- Желательно, чтобы игрушки и игры находились в закрытых шкафах, чтобы не отвлекать внимание ребенка от процесса игры.

- Необходимо, чтобы каждый вид игровых материалов располагался на отдельной полке.

- Предметы мебели, а также крупногабаритные игровые материалы (горка, батут, бассейн с шариками) размещаются по периметру игровой комнаты так, чтобы в центре оставалась просторная игровая зона.

Для того чтобы обеспечить возможность социального взаимодействия, игровая зона организуется особым образом: с одной стороны, дети должны находиться на одной территории, и обязательно, чтобы у каждого было свое собственное, четко обозначенное игровое пространство. Это необходимо для создания ощущения общности и вместе с тем чувства безопасности. При создании таких условий у детей повышается мотивация, они легче вовлекаются в социальную игру.

Для сокращения дистанции между игроками и создания чувства единства используются общие игровые поверхности: однотонный ковер, мат, игровой стол квадратной формы, игровой бассейн с шариками и т. д. В процессе игры дети располагаются либо рядом, либо напротив друг друга.

С целью обозначения собственного игрового пространства используется прием разграничения, т. е. общая игровая поверхность делится на две равные части. Например, поверхность стола разграничивается с помощью клейкой ленты, поверхность ковра — длинной веревкой и т.д. Для предоставления каждому участнику игры собственного пространства могут также использоваться маленькие туристические коврики-пенки, которые кладут на большой ковер рядом. Взрослые помогают детям соблюдать границы, «не вторгаться» на территорию друг друга. В результате, дети чувствуют себя спокойнее, увереннее. У них не возникает протестных реакций, появляется возможность играть за одним столом. По мере того как дети привыкают друг к другу и осваивают навыки социальной игры, необходимость в разделении игровой зоны уменьшается.

Игровое пространство должно характеризоваться относительным постоянством, т. е. пространственное расположение различных игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаковым на каждом занятии. Это позволяет детям не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки, а концентрироваться на совместных игровых действиях.

Еще одним важным условием является умеренность игрового пространства. Умеренность подразумевает разреженность, неперегруженность игровой комнаты /зоны разнообразными игровыми объектами. Все предметы, находящиеся в помещении, должны быть функциональными и немногочисленными. Наличие в постоянном поле зрения детей большого количества игрового материала может рассеивать их внимание, отвлекать от непосредственного социального взаимодействия с другим ребенком. Учитывая тот факт, что для работы по формированию навыков социальной игры необходимо большое количество разнообразных игрушек и игр, нужно выделить дополнительное помещение, куда убирать их, если они не используются на занятии.

При организации учебного пространства важно обеспечить возможность концентрации внимания ребенка с РАС на учебной деятельности и формировании стереотипа учебного поведения. Для этого сначала используется индивидуальная форма работы. Затем осуществляется постепенный переход на групповую.

При организации индивидуальных занятий необходимы кабинеты со специально организованным пространством.

На первом этапе работы по формированию стереотипа учебного поведения учебное пространство организуется таким образом, чтобы ребенок не отвлекался от выполнения заданий. Основной принцип организации рабочего места — ограничение пространства. На этом этапе парта или рабочий стол находится непосредственно у стены, на которой закреплена доска. Ребенок сажают лицом к доске, а взрослый нахо-

дится позади него, осуществляя необходимую помощь. Таким образом, непосредственного социального контакта и коммуникации не происходит, и ребенок полностью концентрируется на выполнении учебного задания.

На следующем этапе парта отодвигается от стены, а взрослый перемещается в зону видимости ребенка и занимает положение между доской и партой. На этом этапе социальное взаимодействие усиливается. Ребенок учится перемещать и распределять внимание между учебным заданием и педагогом.

На третьем этапе занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей. Учебное пространство организовано таким образом, что их парты находятся рядом, напротив доски. Дети выполняют одинаковые хорошо знакомые и интересные задания. У них появляется возможность наблюдать и имитировать действия друг друга, ощутить себя частью микросоциума. Когда у ребенка с РАС сформировался стереотип учебного поведения в малой группе, состоящей из 2-х человек, он может участвовать в групповых занятиях.

Учебное пространство на групповых занятиях в ДОУ организовывается в соответствии с санитарными нормами и правилами, а также в соответствии с требованиями к условиям реализации общеобразовательных программ дошкольного образования.

Специфика организации учебного пространства для ребенка с РАС при проведении групповых занятий заключается в создании наглядного расписания, иллюстрирующего последовательность выполняемых заданий, и использовании наглядных дидактических материалов. Дидактические материалы для ребенка с РАС, используемые на групповых занятиях, должны наглядно и понятно иллюстрировать, что ему нужно сделать конкретно.

Организация времени

Для детей с РАС большое значение имеет организация времени. Это связано с тем, что в их сознании с трудом формируются

Особые дети — особый взгляд на мир



временные представления, структура времени, последовательность временных событий. События, происходящие с ними в течение дня, оказываются неупорядоченными, бессвязными, хаотичными. Дети с РАС не знают, в какой момент совершаются определенные социальные действия. Таким образом, необходима работа по организации времени.

Организация времени включает упорядочивание режима дня и составление расписания занятий.

Упорядочивание режима дня осуществляется путем его визуализации, наглядной демонстрации. Визуализация осуществляется при помощи фотографий или карточек, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Благодаря таким визуальным подсказкам ребенок понимает, что нужно делать в определенный момент времени.

В качестве символов для обозначения определенных событий могут быть использованы:

- различные предметы, символизирующие определенное событие (например, мячик может обозначать время игры, кепка — прогулку, глубокая тарелка — обед и т. д.);
- фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности; изображение предмета, вызывающего ассоциацию с определенным видом деятельности или режимным моментом);
- рисунки, пиктограммы;
- карточки с надписями (письменная речь).

Таким образом, для организации деятельности ребенка в течение дня используется наглядное расписание.

В случае индивидуализированного распорядка дня, расписание может представлять собой альбом или папку с фотографиями, разложенными в определенной последовательности.

В случае, когда ребенок посещает группу «Особый ребенок» или инклюзивную группу, расписание режима дня может быть представлено в виде панно с последовательно вывешенными фотографиями, которые могут крепиться на липучках.

Ежедневная работа с ребенком в условиях ДОУ начинается с его знакомства с расписанием, отражающим режим дня. Педагог и ребенок просматривают вместе все события дня. После каждого события они возвращаются к расписанию и убирают карточку с изображением прошедшего события, и взрослый показывает, что будет дальше.

Для успешной организации в условиях ДОУ режима дня и составления расписания занятий с детьми, имеющими РАС, необходима предварительная работа в домашних условиях. Нужно, чтобы ребенок понял принцип работы по расписанию, осознал связь между расписанием режима дня и повседневной жизнью.

Работа по организации режима дня, использование расписания помогает ребенку осознать закономерности повседневной социальной жизни, увидеть взаимосвязь между различными событиями и их последовательность. Постепенно ребенок начинает понимать, что сначала нужно одеться, а только потом идти гулять и т. д. В результате, понимание последовательности происходящего позволяет ребенку лучше ориентироваться в повседневных событиях, более самостоятельно выполнять социальные действия в соответствии с режимом дня и расписанием занятий.

При организации времени большое значение уделяется составлению расписания занятий. Наглядное расписание составляется при помощи:

- различных предметов, символизирующих определенное задание. Например, план занятия включает игру в кубики, работу с картинками, рисование и игру с игрушками. В этом случае, составляя расписание, можно использовать следующие предметы: кубик, карточку, фломастер и мягкую игрушку;
- фотографий (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности; предмета, вызывающего ассоциацию с определенным видом деятельности, заданием);
- пиктограмм, рисунков, символизирующих определенные задания.

В первом случае расписание представляет собой последовательно разложенные на столе предметы.

Карточки могут быть последовательно вывешены на доске при помощи магнитов или рядом с доской на панно с липучками.

Предметы, изображенные на фотографиях, должны быть тесно связаны с определенным видом деятельности. Это помогает ребенку быстрее почувствовать взаимосвязь между изображениями и тем, что он будет делать.

Каждая фотография должна символизировать только один вид деятельности. Недопустимо использование одной карточки для обозначения различных видов деятельности. Это может привести ребенка в замешательство и вызвать негативные поведенческие реакции.

Начало работы по расписанию осуществляется на индивидуальных занятиях.

Используя расписание при работе с детьми, имеющими РАС, необходимо соблюдать следующие правила:

- Задания, включенные в расписание, должны быть для ребенка доступными. Трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения.

- Увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должно осуществляться постепенно, в зависимости от уровня развития ребенка.

- В расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности. Наиболее интересный для ребенка вид деятельности нужно помещать в конец расписания в качестве подкрепления / вознаграждения.

- При выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании. Искажение последовательности — недопустимо.

- Ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания. Это стимулирует его к дальнейшей работе.

- Выполнение всех заданий, включенных в расписание, — обязательно. Занятие заканчивается только после завершения последнего задания.

При работе по расписанию перед началом выполнения каждого последующего вида деятельности ребенку показывают фотографию с соответствующим изображением так, чтобы он соотносил происходящие действия с расписанием.

После выполнения каждого очередного задания из расписания убирается соответствующая фотография. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял, что данный вид деятельности завершен, и можно переходить к следующему.

Сначала расписание должно включать только два любимых ребенком вида деятельности. На этом этапе основная задача состоит в том, чтобы ребенок понял, что он должен выполнить два вида деятельности последовательно.

Затем составляется расписание, включающее три вида деятельности. На этом этапе в расписание уже можно включить один вид деятельности, к которому у ребенка нет выраженного интереса. Важно, чтобы последнее занятие было ребенку интересно. Тогда у него будет мотивация для продолжения работы по расписанию.

Постепенно, в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка, количество заданий увеличивается, а задания усложняются.

Составление и использование расписания на групповых занятиях осуществляется аналогично. ■

Продолжение читайте в следующем номере журнала.

Recommendations for staff of preschool educational facilities, who work with children with autism spectrum disorders

A.V. Khaustov,

Ph.D, Special education teacher of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: arch2@mail.ru

In the course of the Part 2 of the methodological recommendations to develop special educational environment in preschool educational facilities for children with autism spectrum disorders, that was developed by the professionals of the Center for Psychological,

Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education in 2013, the organization of this environment is described: how to organize time and space to form classroom routine in children and to ensure improvements in their social skills goals.

Keywords: preschool educational facilities, organization of environment, visual tools, communication board, classroom behavior routine, schedule.

Травма и процесс совладания: различия в моделях студентов с ОВЗ и здоровых. Проверка модели совладания как деятельности НАРА¹

Т.А. Силантьева,
магистрант Института образования
Национального исследовательского университета
Высшая школа экономики, Москва
E-mail: tanyasilantieva@yandex.ru

Одной из наиболее разработанных и описанных моделей совладания с трудной жизненной ситуацией является модель НАРА (Health Action Volume Approach) Ральфа Шварцера — совладания как деятельности. Особенность этой модели в том, что она объединяет представления о совладании как континуальном и стадийном процессе. В статье приводится попытка проверки модели на русскоязычной выборке в двух группах обучающихся совместно студентов: здоровых и с ограниченными возможностями здоровья. Выявлена специфическая для группы студентов с ОВЗ стратегия отсроченного посттравматического роста под влиянием социальной поддержки и особая роль показателя «осознанное присутствие» (mindfulness), выполняющего функцию контроля достаточности для совладания личностных ресурсов. В целом, модель НАРА подтвердилась и была дополнена другими компонентами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная поддержка, самоэффективность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, осознанное присутствие (mindfulness).

Состояние проблемы

В отечественной психологии при изучении процессов саморегуляции отдельно выделяются направления саморегуляции деятельности и саморегуляции функционального состояния. Но при этом говорится, что они имеют идентичное строение. В разработанном А.Б. Леоновой [5] структурно-интегративном подходе функциональное состояние (ФС) понимается как «относительно устойчивая для определенного периода времени структура внутренних средств, актуализируемых субъектом,

которая характеризует сложившиеся в конкретной ситуации механизмы регуляции деятельности и обуславливает эффективность решения поведенческих задач».

Особенность моделей саморегуляции функционального состояния в том, что подразумеваемая в них цель регуляции — это изменение уже существующих ограничений и трудностей: стресса, эмоций. Также в них допустим отказ от продуктивной деятельности во время регуляции ФС. То есть, чем труднее ситуация для субъекта, тем больше вероятность распада и отказа от продуктив-

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ, проект No.13-36-01049.

ной деятельности в пользу деятельности по регуляции ФС. Процесс осознанной саморегуляции ФС не может осуществляться параллельно с решением деятельностных задач, что было показано в серии исследований по саморегуляции в условиях повышенной напряженности труда [5].

Для успешной оптимизации ФС необходимы перерывы в процессе выполняемой деятельности. При условии сохранения доминирующей мотивации на включенность в рабочую ситуацию и продолжение работы данные перерывы всегда предназначены для решения задачи оптимизации ФС. В такой ситуации основной целью, определяющей и организующей активность субъекта, становится осознанное формирование ФС, отвечающего требованиям деятельности. В соответствии с этой целью субъект актуализирует те функциональные средства, которые позволяют работать со своим состоянием и активно его изменять.

В.А. Бодровым [2] были выявлены структуры регуляторной системы при стрессе, включающие оценку ситуации как стрессовой, оценку собственных ресурсов человека и их необходимой инвестиции, выбор и реализацию стратегии совладания:

- 1) мотивационно-целевую направленность на преодоление стресса в конкретных условиях;
- 2) оценку ситуации и собственных ресурсов человека на основе восприятия и

сопоставления информации о них, подготовку и принятие решений об использовании адекватных стратегий поведения;

- 3) включение механизмов эмоционально-волевой регуляции особенностей проявления выбранной стратегии;

- 4) мобилизацию ресурсов для достижения выбранной формы поведения по преодолению;

- 5) реализацию конкретных действий по преодолению;

- 6) оценку достигнутого результата и при необходимости, в случае недостаточного эффекта (прогнозируемого или реального) использованных усилий или ограниченных личных ресурсов, — когнитивную переоценку стрессогенного события.

Когда мы говорим про саморегуляцию деятельности, описанную первой, и саморегуляцию ФС, описанную впоследствии, надо признать факт их пересечения, даже слияния в некоторых случаях. При том, что признается общность структур саморегуляции деятельности и саморегуляции ФС, в отечественной психологии нет модели саморегуляции функционального состояния. Одной из наиболее разработанных на данный момент моделей саморегуляции функционального состояния можно считать модель Ральфа Шварцера (см. рис.).

Модель Шварцера [35] описывает поведение в процессе совладания. Ее отличительная особенность по сравнению с другими теориями в том, что она объединяет и

Модель Шварцера — НАРА (Health action process approach) процесса совладания как деятельности



Рис. Модель НАРА.

континуальную, и стадиальную модели совладания [33]. В соответствии с моделью Рубикона [21], НАРА различает мотивационную и волевую стадии. Нахождение на мотивационной или на волевой стадии зависит от сформированности намерения. Люди, которые еще не собираются или не могут действовать, находятся на мотивационной (ненамеренной) стадии. Люди, которые уже намереваются действовать, находятся на волевой стадии (постнамеренной), и далее стадии подразделяются на намеренное (предварительное) действие и действие.

Люди, которые мотивированы на достижение целей, но еще не действуют согласно своему решению, находятся на стадии намерения. Люди, которые способны к целевому поведению, находятся на стадии действия. Один из подходов, проверяющих правомерность выделения стадий, — выявление предикторов перехода между стадиями [38]. Расшифровка компонентов модели приводится ниже.

Намерение

Намерение является частью мотивации человека, участвуя в целевом поведении, оно играет ключевую роль в процессе изменения поведения при совладании. Однако намерение еще не гарантирует, что целевое поведение будет производиться. Мета-анализ экспериментальных исследований в области физической активности продемонстрировал, что средние изменения в намерении ($d = .45$) вызывают небольшие изменения в поведении ($d = .15$) [31]. Планирование, контроль за действием, самоэффективность и социальная поддержка, как предполагается, лучше предсказывают поведение, чем намерение. Самоэффективность, восприятие риска, ожидание результата, как предполагается, предсказывают намерение.

Ожидание результата

Ожидание результата описывает промежуток между поведением человека и по-

следствиями этого поведения [12] и обычно определяется как ожидание, что определенный результат будет следовать за данным поведением.

Люди, думающие о благоприятных последствиях поведения (например, ожидание ощущения большей гибкости тела после занятия йогой) имеют позитивные ожидания результата (доводы «за»). Люди, думающие об отрицательных последствиях поведения (например, ожидание болезненных ощущений после занятия йогой), имеют негативные ожидания.

В зависимости от того, положительное или отрицательное ожидание результата преобладает, целевое поведение будет прямо или косвенно осуществляться через намерение. Согласно НАРА, ожидание результата расценивается как мотивационный фактор, влияющий, главным образом, на донамеренной стадии процесса совладания. Помимо ожидания результата, восприятие риска в модели НАРА также предсказывает намерение.

Восприятие риска

Восприятие риска в модели относится к ожиданиям человеком вероятности столкновения с проблемой ухудшения здоровья. Например, человек может чувствовать, что у него есть высокая вероятность заболеть диабетом или сердечно-сосудистым заболеванием. Уверенность в опасности заболевания определенными болезнями может стимулировать мотивацию изменения поведения, касающегося заботы о здоровье, в сторону большей осторожности. В НАРА восприятие риска болезни, как предполагается, предсказывает намерение совладания с ней. Однако восприятие риска самого по себе, кажется недостаточным для формирования намерения, и поэтому оно предлагается как периферический антецедент² на начальной мотивационной стадии. Более явным предиктором намерения является самоэффективность.

² Антецедент (лат. ante-cedens) — предыдущий, предшествующий; предшествующее обстоятельство, предшествующая причина (прим. редактора).

Планирование — антиципирующая стратегия саморегуляции, обеспечивающая процесс совладания в длительной перспективе [11, 15, 21, 22, 25]. Исследования предикторов переходов между стадиями совладающего поведения говорят, что люди с высоким уровнем планирования более вероятно будут переходить со стадии намерения на стадию действия [11], и люди с низким уровнем планирования наиболее вероятно возвратятся с уровня действия на стадию намерения [18, 19, 39]. Планирование позволяет перейти со стадии намерения на уровень деятельности [36]. Экспериментальные исследования говорят, что те люди, которые склонны создавать планы, чаще переходят к физическим действиям [30]. Это касается как планирования деятельности, так и процесса совладания. Планирование как копинг позволяет учитывать внутренние и внешние барьеры деятельности. Обозначение барьеров позволяет подобрать соответствующую стратегию совладания.

Самоэффективность

Согласно теории социального научения А. Бандуры [35], личность человека изменяется под воздействием требований социальной среды, в результате чего происходит обучение определенным формам поведения. Поведение человека является результатом тех воздействий, которые оказывает на него социальная среда. Человек накапливает поведенческий опыт реагирования на требования среды, меняет стиль своего поведения таким образом, чтобы проблемы взаимодействия с окружающей социальной действительностью были менее травматичными, а само поведение — более эффективным. В детстве этот процесс идет преимущественно неосознанно, по мере взросления человек действует более сознательно и целенаправленно. В связи с этим А. Бандура предлагает осевое, наиболее важное, по его мнению, понятие — самоэффективность. Это понятие комплексное. Оно характеризует степень осознания человеком эффективности своего поведения, умение управлять поведением

и контролировать его для достижения определенных жизненных целей. Особенность положения самоэффективности в цикле саморегуляции в том, что она служит условием начала деятельности: человек должен быть уверен в том, что деятельность возможна и потенциально успешна. И самоэффективность также является результатом деятельности: когда человек достигает поставленной цели, его самоэффективность растет. То есть самоэффективность объединяет в себе и актуальные, и потенциальные способности человека.

Особенность роли самоэффективности в модели НАРА в том, что она разделяется по стадиям на мотивационную самоэффективность, поддерживающую самоэффективность и самоэффективность восстановления (при болезни) [29]. Мотивационная самоэффективность, как предполагается, предсказывает поведенческие намерения и помогает начать новое поведение [37]. Например, человек мог бы быть уверен в способности предпринять попытку быть физически активным, даже если это трудно. В то время как мотивационной самоэффективности предлагают играть главную роль на донамеренной стадии, волевая самоэффективность должна быть полезна для людей, уже намеревающихся изменить свое поведение.

Волевая самоэффективность включает поддерживающую самоэффективность, а также самоэффективность восстановления. Поддерживающая самоэффективность относится к преодолению барьеров, которые могут возникнуть на данном этапе [34]. Самоэффективность восстановления представляет оптимистическую уверенность в способности возобновить прерванную цепь действий [27]. Например, человек мог бы быть уверен в своей способности быть в состоянии возобновить физическую активность, даже если бы он не был физически активен в последнее время.

А. Бандура выделяет 4 источника самоэффективности: личное мастерство (успешность в деятельности), опосредованный опыт, подбадривание, социальное вли-

яние. Мастерство признается главным источником самоэффективности. Обзоры о техниках, повышающих самоэффективность в области физической активности, говорят о пользе обратной связи при совместной деятельности с другими и о позитивном опыте деятельности в прошлом. Эти данные косвенно свидетельствуют о пользе инклюзивного образования, в котором осуществляется совместная деятельность со здоровыми, и накапливается положительный опыт деятельности.

Самодетерминация или аутентичность как часть саморегуляции

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулируются 3 базовые потребности — в автономии, компетентности и близких отношениях с другими [1]. Деси утверждает, что внутренняя мотивация, основанная на чувстве компетентности и самодетерминации, «инициирует и энергетизирует широкий спектр деятельностей и психологических процессов, для которых первичным вознаграждением является ощущение эффективности и автономии» [1, с. 208]. Таким образом, самодетерминация является первичным мотивирующим элементом, запускающим саморегуляционный процесс, и в классических целевых схемах саморегуляции она соответствует постановке цели.

Авторы выделяют три основные личностные ориентации, следуя доминирующим у людей механизмам регуляции их действий:

1) автономную ориентацию, основанную на убеждении о связи осознанного поведения с его результатами; источником поведения выступает при этом осознание своих потребностей и чувств;

2) подконтрольную ориентацию, также основанную на ощущении связи поведения с его результатом, однако источником поведения выступают внешние требования;

3) безличную ориентацию, основанную на убеждении, что результат не может быть достигнут целенаправленно и предсказуемо.

С этими тремя типами личностной ориентации можно соотнести разновидности стресса — положительный и негативный.

Негативный стресс будет наблюдаться при подконтрольной и безличной ориентации.

Позитивный стресс присутствует при автономной ориентации.

Позитивный стресс наблюдается в случае высокой мотивации достижения, роста «социального тела», самоэффективности, «выученного счастья» — стремления благоприятно истолковывать все происходящее как возможности для развития и игры.

Негативный стресс появится при «выученной беспомощности», депривации личности, фрустрации, подавленности обстоятельствами.

В модели самодетерминации в ситуации ограниченных возможностей здоровья М. Веймайер рассматривает как ее источники социальную ситуацию и приобретение опыта в ней, что служит основой развития саморегуляции, тогда как обучение и развитие обеспечивают способность к самодетерминации и автономии. «Наряду с поддержкой, эти источники определяют развитие автономии, саморегуляции, самореализации и, через них, самодетерминации. Он показал, что самодетерминация, автономия и удовлетворенность жизнью связаны с условиями жизни (например, они выше в принимающем обществе -коммуне, чем при самостоятельном проживании лиц с ОВЗ), но не столь связана с выраженностью нарушений. Так, даже наличие выраженных интеллектуальных нарушений не было непреодолимой преградой для формирования самодетерминации при ОВЗ» [1, с. 579].

Обучение студентов автономному выбору и принятию решения может рассматриваться как одна из важнейших стратегий социальной поддержки, способствующих развитию саморегуляции [1, с. 579]. *Таким образом, самодетерминация является предпосылкой успешной саморегуляции.*

Гипотеза

Существует общая модель совладания, имеющая одинаковые компоненты для лю-

дей в ситуации хронической болезни (с ОВЗ) и для здоровых людей, переживших трудности.

Испытуемые

Исследование проводилось в рамках работы лаборатории «Проблемы развития личности лиц с ОВЗ» с 2009 по 2013 годы на факультете информационных технологий и в социально-педагогическом колледже МГППУ. Основной гипотезой исследования было предположение о наличии в группах общих и различающихся компонентов процесса совладания.

В ходе исследования подбирались методики для диагностики процесса совладания с ситуацией хронической инвалидности, и велся поиск позитивных личностных ресурсов здоровых студентов и студентов с ОВЗ.

Методики

В работе применялись Шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека [10]; опросник совладания COPE [17] в адаптации Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой и др.; опросник (SSQ) — удовлетворенности соцподдержкой Сарасона (выявляет число, имена участников сети, которые предоста-

вили бы данные типы поддержки, и оценку удовлетворенности поддержкой [24]); опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна [28] в адаптации Е.Г. Луковицкой [7]; опросник осознанного присутствия Mindfulness; опросник состояния потока ППД-2 Д.А. Леонтьева; опросник «Контроль за действием» — русскоязычная адаптация опросника НАКЕМР Ю. Куля [14]; опросник жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; опросник удовлетворенности жизнью SWLS (*Satisfaction with Life Scale*) Э. Динера и др. [20] в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина [9]; опросник СЖО Д.А. Леонтьева [6]; опросник ПТроста [16] в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова [8].

Дизайн исследования

Исследование проводилось методом срезов в инклюзивных группах студентов с 2009 по 2013 годы.

Обработка данных

Обработка данных проводилась методом регрессионного анализа с помощью программы SPSS для выявления связи переменных между собой. Все таблицы приведены в Приложении.

Таблица 1
Распределение выборки по годам, месту и типу (ОВЗ/УЗ)

год	2009	2010	2011	2012	2013
Всего с ОВЗ	30	58	48	48	23
УЗ	53	93	164	105	53
Колледж ОВЗ	18	22	21	23	23
УЗ	39	46	85	105	53
ИТ ОВЗ	12	36	27		
УЗ	14	47	79		

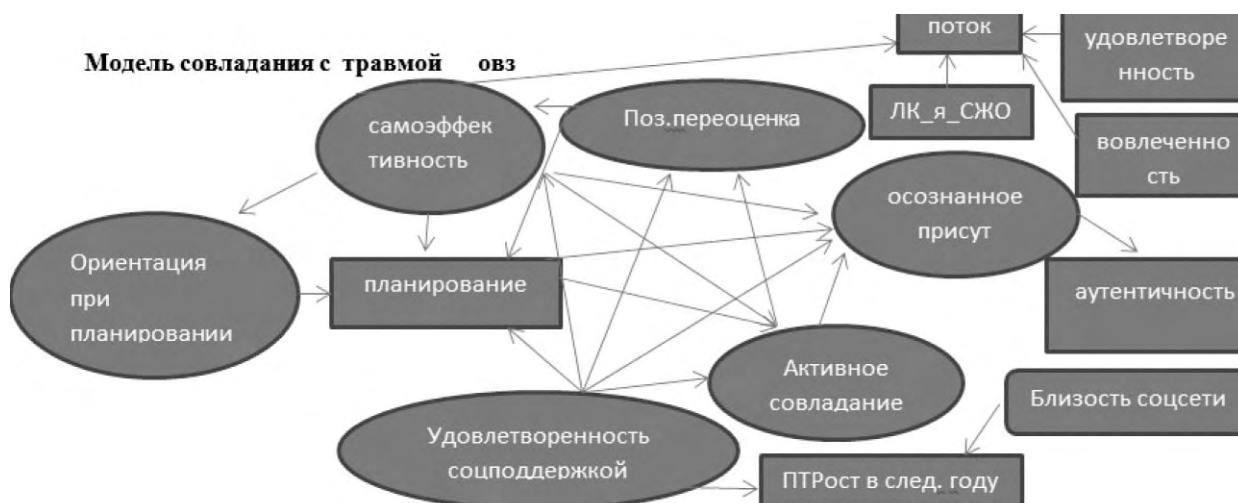
Результаты

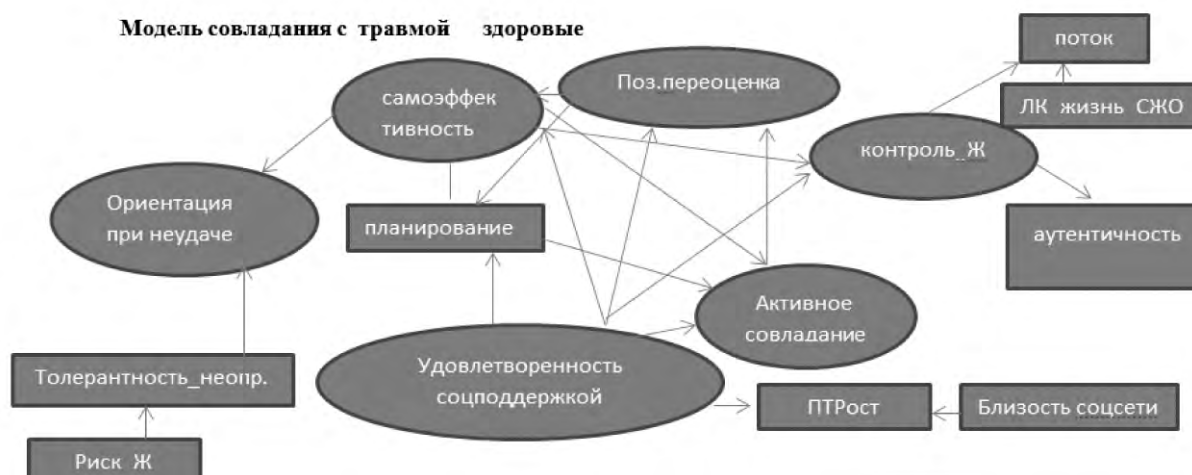
В модели Шварцера со ссылкой на модель Рубикона компоненты процесса совладания разделяются на стадии: преднамерения, мотивации и действия. Мы также будем использовать это разделение на стадии. По аналогии с моделью Шварцера совладания как деятельности нами была проверена структура совладающего процесса, состоящего из блоков: преднамерения, мотивации и действий.

В блок преднамерения вошли: показатели методики Ю. Куля «контроль за действиями», диагностирующей направленность на деятельность или рефлексивность в трудной ситуации [3]. Для студентов здоровых в этот блок также вошли показатели «толерантности к неопределенности» и шкала риска опросника жизнестойкости. Для студентов с ОВЗ в этот блок вошли показатели удовлетворенности соцподдержкой, количество помогающих родственников и посттравматический рост (ПТРост). В самой модели Шварцера в этот блок входит оценка риска повторного попадания в травматическую ситуацию, в этом блоке человек должен соотносить свое прошлое с будущим. Аналогичную процедуру мы не могли провести в своем исследовании, поскольку имели дело или с хронически болеющими людьми, или с не беспокоящимися о здоровье. Но если оценивать этот блок в разных группах с точки зрения отношения к прошло-

му и будущему, то ясно видно, что для здоровых риски находятся в будущем, а для студентов с ОВЗ — в прошлом, потому что показатель ПТроста позволяет позитивно переоценивать прошлые травматические события как полезные и имеющие смысл, что снижает рискованность в будущей жизни.

В блок мотивации вошли: планирование, самоэффективность, удовлетворенность соцподдержкой, позитивная переоценка. Этот блок оказался идентичным для обеих групп. Хотя стоит отметить, что сюда же можно добавить показатель из блока преднамерения для группы с ОВЗ «ориентация на деятельность при неудаче в планировании». В модели Шварцера в этом блоке отсутствует позитивная переоценка. В нашей модели позитивная переоценка играет роль позитивного контроля, позволяя высвободить ресурсы для дальнейших действий, она оценивает прошлые травмы как имеющие смысл и пользу и «дает добро» на деятельность. Функции позитивной переоценки и ПТроста аналогичны, но ПТРост диагностирует изменение личностных ориентаций после травмы, а позитивная переоценка — деятельностных ориентаций. В блок активного совладания вошли показатели активного совладания и показатель контроля (осознанное присутствие для студентов с ОВЗ и контроль жизнестойкости для здоровых).





Блок преднамерения: ПТРост и толерантность к неопределенности

До сих пор в теоретических моделях остается нерешенным вопрос: что запускает процесс совладания? Если рассматривать совладание как деятельность, то было бы логичным предполагать, по аналогии с саморегуляцией деятельности, что это — постановка цели. Однако неясно, какой именно цели. Цель излечения не может быть достигнута при хронических заболеваниях. Этот вопрос относится к вопросу о связи функционального состояния с саморегуляцией деятельности. Если мы предполагаем, что они континуально связаны друг с другом, то при ориентации на деятельность будет происходить улучшение функционального состояния. Если мы считаем не связанными саморегуляцию ФС и деятельности, то тогда требуется отдельный процесс налаживания функционального состояния, при удовлетворительном состоянии которого будет возможна деятельность. В теории Куля при неблагоприятных условиях прекращается целенаправленная активность и происходит процесс рефлексии. Склонность человека к рефлексии или к продолжению деятельности при неудаче осуществляет контроль ресурсов внимания. По нашему мнению, совладание наиболее эффективно, когда оно считается условием для возможности деятельности, а не ставится цель просто настройки функционального состояния без более широкой цели.

Студенты с инвалидностью изначально находятся в ситуации недостатка личностных ресурсов, которая обостряется в ситуации инклюзивного образования, когда они могут сравнивать свое поведение и возможности со здоровыми сверстниками. Поэтому, заранее зная о недостатке ресурсов, они прибегают к планированию задействования социальной поддержки. Это также подтверждается регрессионным анализом связи ресурса планирования по отношению к стратегии ориентации на действие при планировании. Эта связь присутствует только в группе лиц с ОВЗ, в группе здоровых ее нет (см. табл. 2).

Нам не удалось найти регрессионные связи «риск — ожидание результата» как в модели Шварцера, но мы нашли связь мотивации деятельности с другим показателем, заменяющим риск, — «толерантность к неопределенности». И через этот показатель риск связывается с мотивацией к деятельности (см. табл. 5, 6). В группе студентов с ОВЗ риск и толерантность не играют никакой роли, потому что для них важнее простроенность и контролируемость среды, чем ее новизна и неопределенность.

Посттравматический рост в следующем году предсказывают показатели удовлетворенности соцподдержкой и количества помогающих родственников в соцсети (см. табл. 7). Поскольку посттравматический рост означает позитивную переоценку травматической ситуации и личностных

изменений после травмы, стоит предположить, что основную роль в этом процессе играет поддержка.

Блок мотивации: планирование и позитивная переоценка

Из этих показателей (см. табл. 8, 9) ясно видно, что для планирования процесса совладания требуется достаточное количество ресурсов: самооффективности, удовлетворенности соцподдержкой и позитивной переоценки.

Блок действия: контроль, активное совладание, самооффективность

Для получения значимых результатов нам пришлось использовать разные показатели контроля (см. табл. 12) в группах. В группе с ОВЗ это показатель осознанного присутствия, в группе здоровых — показатель контроля опросника жизнестойкости.

Планирование — специфический для группы с ОВЗ предиктор показателя контроля, для студентов с ОВЗ позволяет контролировать ситуацию одновременно во внешних и внутренних аспектах; для достижения относительной гармонии со внешней средой они должны сначала ее преобразовать или запланировать преобразования. То, что для здоровых студентов планирование не является предиктором контроля, может говорить об импульсивности и хаотичности организации копингового поведения. С другой стороны, импульсивность копингового поведения здоровых студентов позволит им более активно действовать в трудной ситуации, не впадая в рефлексии. Об этом говорит показатель методики Юлиуса Куля «ориентация на деятельность при неудаче» [3]. В этой шкале 10 единиц, от 0 до 5, свидетельствуют о выборе рефлексии при неудаче в деятельности, от 6 до 10 — о выборе деятельности. Различия в группах подтверждает дисперсионный анализ, в группе ОВЗ среднее составляет 5,35, в группе здоровых 6,20 ($F=6,140 P<0,01$). Здоровые студенты могут позволить себе диффузное копинговое поведение, поскольку цена ошибки в дея-

тельности и неуспеха для них значительно ниже, чем для студентов с ОВЗ.

Показатель контроля жизнестойкости в группе здоровых студентов — деятельностная характеристика, говорящая о достаточном контроле над деятельностью. Для студентов с ОВЗ осознанное присутствие больше контроль себя и своих проявлений, в том числе над болезненными симптомами. Осознанное присутствие позволяет получить дистанцию по отношению к себе и своим недостаткам.

Блок успешности: поток, удовлетворенность жизнью, личностный контроль, самооффективность

Помимо указанных блоков совладания, мы выделили блок «позитивной жизни», куда вошли самооффективность и контроль, но не вошла соцподдержка в обеих группах. Также в него вошли показатели потока и удовлетворенности жизнью. Этот уровень находится вне процесса совладания и подразумевает эффективность саморегуляции деятельности.

По мнению Юлиуса Куля, эффективная саморегуляция предполагает ощущение позитивного благополучия [14].

По определению Эдварда Динера [30], удовлетворенность жизнью позволяет оценивать свои достижения и состояние жизни с учетом собственных стандартов и целей личности. Из этого определения следует, что удовлетворенность жизнью предполагает сформированность личностного уровня саморегуляции, на котором удовлетворенность будет максимальной.

Общность компонентов этого уровня для обеих групп означает возможность преодоления ситуации хронической болезни и психологическое благополучие даже при наличии инвалидности. По нашей оценке в исследовании, на этом уровне находятся не более 10% студентов с ОВЗ. Что является условиями перехода на этот уровень — вопрос для будущих исследований в этой области. Стоит надеяться, что понимание механизма перехода на уровень ус-

пешной саморегуляции для детей и подростков с хроническими заболеваниями позволит в будущем считать хронические заболевания «индивидуальными особенностями», а не препятствиями для качественной жизни.

Состояние потока характеризуется оптимальностью функционирования как системы саморегуляции ФС, так и саморегуляции деятельности. Способность «впадать в поток» может тренироваться и накапливаться. Также оно ресурсоемко, и поэтому предпочтительно при недостатке личностных ресурсов саморегуляции деятельности. Поэтому мы предположили, что студенты с ОВЗ в качестве одной из стратегий саморегуляции развивают потоковость деятельности (см. табл. 14).

Для студентов с ОВЗ состояние потока означает полноценность функционирования, вовлеченность в жизнь, самоэффективность, самоконтроль, удовлетворенность жизнью. Для студентов здоровых поток характеризует контролируемость жизни. По утверждению автора теории потока, Чиксентмихайи, состояние потока — наивысший уровень бытия для человека, точка роста при сохранении полного контроля

над ситуацией [1]. Получается, что в потоке студенты с ОВЗ контролируют самих себя, а здоровые студенты — жизнь.

Выводы

Следует отметить, что блоки связаны друг с другом и скорее континуальны, чем дискретны. В каждом блоке есть показатели, контролирующие достаточность ресурсов для следующего блока: самоэффективности и соцподдержки. В модели Шварцера самоэффективность измеряется по трем блокам: преднамерения, мотивации и активного совладания. Хотя в данном исследовании три различные методики определения самоэффективности не применялись, а использовался только показатель общей самоэффективности, тем не менее, полученные результаты совпали с моделью Шварцера. Учитывая, что социальная поддержка, аналогично самоэффективности, является предиктором в каждом блоке, стоит предполагать различные роли соцподдержки на каждом этапе совладания. Создание методики, дифференцирующей функции социальной поддержки на каждом этапе, следует считать перспективой исследований в этой области. ■

Приложения

Таблица 2

Зависимая переменная планирование	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Ориентация на деятельность при планировании (ОВЗ)	0,247	0,231	15,112	0,000	0,497	3,887	0,000

Таблица 3

Зависимая переменная ориентация на деятельность при планировании	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Самоэффективность (ОВЗ)	0,416	0,404	32,834	0,000	0,645	5,730	0,000
Удовлетворенность СП (ОВЗ)	0,499	0,488	45,868	0,000	0,707	6,773	0,000

Таблица 4

Зависимая переменная ориентация на деятельность при неудаче	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Самозффективность (УЗ)	0,131	0,126	24,173	0,000	0,362	4,917	0,000
Удовлетворенность СП (УЗ)	0,090	0,095	16,867	0,000	309	4,107	0,000

Таблица 5

Зависимая переменная ориентация на деятельность при неудаче (УЗ)	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Толерантность к неопределенности	0,92	0,87	16,300	0,000	0,304	4,037	0,000

Таблица 6

Зависимая переменная Толерантность к неопределенности (УЗ)	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Риск_Ж	0,179	0,174	34,837	0,000	0,423	5,902	0,000

Таблица 7

Зависимая переменная ПТрост на следующий год	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Удовлетворенность соцподдержкой	0,684	0,675	75,728	0,000	0,827	8,702	0,000
Близость соцсети	0,512	0,496	31,484	0,000	0,716	5,611	0,000

Таблица 8

Зависимая переменная позитивная переоценка	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Активное совладание	0,481	0,479	193,128	0,000	0,694	13,897	0,000
Удовлетворенность СП	0,223	0,219	59,632	0,000	0,472	7,722	0,000

Таблица 9

Зависимая переменная планирование	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Удовлетворенность СП	0,156	0,152	38,563	0,000	0,395	6,210	0,000
Позитивная переоценка	0,403	0,400	140,322	0,000	0,635	11,846	0,000
Самоэффективность	0,196	0,192	50,614	0,000	442	7114	0,000

Таблица 10

Зависимая переменная: самоэффективность	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Позитивная переоценка (ОВЗ)	0,621	0,612	75,239	0,000	0,788	8,674	0,000
Позитивная переоценка (здоровые)	0,238	0,233	50,008	0,000	0,488	7,072	0,000
Удовлетворенность поддержкой (ОВЗ)	0,510	0,499	47,894	0,000	0,714	6,921	0,000
Удовлетворенность поддержкой (здоровые)	0,046	0,040	7,773	0,006	0,215	2,782	0,006

Таблица 11

Зависимая переменная Активное совладание	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Удовлетворенность СП	0,215	0,212	57,124	0,000	0,404	7,558	0,000
Планирование	0,508	0,505	214,375	0,000	0,712	14,642	0,000
Самоэффективность	0,285	0,282	83,108	0,000	0,534	9,116	0,000

Таблица 12

Зависимая переменная Осознанное присутствие (ОВЗ), контроль (УЗ)	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Удовлетворенность СП (ОВЗ)	0,245	0,228	14,606	0,000	0,495	3,822	0,000
Удовлетворенность СП (УЗ)	0,097	0,092	17,257	0,000	,312	4,154	0,000

Планирование (только для ОВЗ)	0,251	0,234	15,084	0,000	0,501	3,884	0,000
Самозффективность(ОВЗ)	0,189	0,171	10,463	0,002	0,434	3,235	0,002
Самозффективность (УЗ)	0,164	0,159	31,404	0,000	0,405	5,604	0,000
Активное совладание (ОВЗ)	0,272	0,276	18,950	0,000	0,540	4,353	0,000

Таблица 13

Зависимая переменная аутентичность выбора	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Осознанное присутствие (ОВЗ)	0,334	0,319	22,542	0,000	0,578	4,748	0,000
Контроль_Ж (УЗ)	0,108	0,102	19,350	0,000	0,328	4,399	0,000

Таблица 14

Зависимая переменная Состояние потока	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
Самозффективность (ОВЗ)	0,204	0,168	5,636	0,027	0,452	2,374	0,000
Удовлетворенность (ОВЗ)	0,295	0,263	9,219	0,000	0,543	3,036	0,000
Вовлеченность_Ж (ОВЗ)	0,216	0,181	6,172	0,022	0,465	6,617	0,000
Личностный контроль_Я (ОВЗ)	0,492	0,469	21,344	0,000	0,702	4,620	0,000
Личностный контроль_Жизнь (УЗ)	0,162	0,145	9,845	0,003	0,402	5,767	0,000
Контроль_Жизнь (УЗ)	0,150	0,134	9,026	0,004	0,388	9,397	0,000

Литература

1. Александрова А.А., Лебедева Д.А., Леонтьев Д.А. / Личностный потенциал: структура и диагностика. М., 2011. С. 579.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006.
3. Васильев И.А., Шапкин С.А., Митина О.В., Леонтьев Д.А. Ориентация на действие или состояние как индивидуальная характеристика саморегуляции. М.: Смысл, 2008.
4. Гордеева Т.О. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Е.А. Рассказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практи-

- ческой конференции / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома, 23–25 сентября 2010. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. Т. 2. С. 195–197.
5. *Леонова А.Б., Капица М.С.* Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Ю.К. Стрелков (ред.). Практикум по инженерной психологии и эргономике. М.: Академия, 2003.
 6. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
 7. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Луковицкая. СПб., 1998. 18 с.
 8. *Магомед-Эминов М.Ш.* Позитивная психология человека. В 2 тт. / М.Ш. Магомед-Эминов. М.: Парф., 2007. 624 с.
 9. *Осин Е.Н.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Ин-т социологии РАН, Российское общество социологов. 2008. 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
 10. *Шварцер Р.* Русская версия шкалы общей самооффективности / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
 11. *Armitage C.J.* (2006). Evidence that implementation intentions promote transitions between the stages of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 141–151.
 12. *Bandura A.* (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
 13. *Bauman A.E., Reis R.S., Sallis J.F., Wells J.C., Loo R.J.F. & Martin B.W.* (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *Lancet*, 380(9838), 258–271.
 14. *Baumann N., Kaschel R. & Kuhl J.* (2005). Striving for unwanted goals: Stressdependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781–799
 15. *Belanger-Gravel A., Godin G. & Amireault S.* (2013). A meta-analytic review of the effect of implementation intentions on physical activity. *Health Psychology Review*, 7(1), 23–54.
 16. *Calhoun L.G. & Tedeschi R.G.* (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. In L.G. Calhoun & R.G. Tedeschi, (Eds.). *Handbook of posttraumatic growth* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
 17. *Carver C.* Control-Systems Approach to Behavioral Self-Regulation / C. Carver, M. A. Scheier // *Review of Personality and Social Psychology: 2* / Ed. by L. Wheeler. Beverly Hills: Sage, 1981. — P. 107–140
 18. *Courneya K.S., Estabrooks P.A. & Nigg C.R.* (1997). Predicting change in exercise stage over a three-year period: An application of the theory of planned behavior. *Avante*, 3(3), 1–13.
 19. *De Vet E., de Nooijer J., de Vries N.K. & Brug J.* (2006). The transtheoretical model for fruit, vegetable and fish consumption: Associations between intakes, stages of change and stage transition determinants. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3, 13.
 20. *Diener E.* Assessing subjective well-being: Progress and opportunities / E. Diener // *Social Indicators Research*. — 1994. — Vol. 31 (2). — P. 103–157.
 21. *Gollwitzer P.M.* (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
 22. *Gollwitzer P.M. & Sheeran P.* (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119.
 23. *Heckhausen H. & Gollwitzer P.M.* (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.
 24. *Irwin G. Sarason, Henry M. Levine, Robert B. Basham & Barbara R. Sarason.* Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire *Journal of Personality and Social Psychology* 1983, Vol. 44, No. 1, 127–139.
 25. *Lippke S., Schwarzer R., Ziegelmann J.P., Scholz U. & Schuz B.* (2010). Testing stage-specific effects of a stage-matched intervention: A randomized controlled trial targeting physical exercise and its predictors. *Health Education and Behavior*, 37(4), 533–546.
 26. *Luszczynska A. & Sutton S.* (2006). Physical activity after cardiac rehabilitation: Evidence that different types of self-efficacy are important in maintainers and relapsers. *Rehabilitation Psychology*, 51(4), 314–321.

27. *Luszczynska A., Schwarzer R., Lippke S. & Mazurkiewicz M.* (2011). Self-efficacy as a moderator of the planning-behaviour relationship in interventions designed to promote physical activity. *Psychology & Health*, 26(2), 151–166.
28. *McLain D.L.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity / D.L. McLain // *Educational and Psychological Measurement*. – 1993. – Vol. 53(1). – P. 183–189
29. *Ochsner S., Scholz U. & Hornung R.* (2013). Testing phase-specific self-efficacy beliefs in the context of dietary behaviour change. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5, 99–117.
30. *Pavot W., Diener E.* Review of the satisfaction with life scale // *Psychological Assessment*. – 1993. – № 2: Vol. 5. – pp. 164–172.
31. *Rhodes R.E. & Dickau L.* (2012). Experimental evidence for the intention-behavior relationship in the physical activity domain: a meta-analysis. *Health Psychology*, 31(6):724–727.
32. *Scholz U., Sniehotta F.F., Burkert S. & Schwarzer R.* (2007). Increasing physical exercise levels – Age-specific benefits of planning. *Journal of Aging and Health*, 19(5), 851–866.
33. *Schwarzer R.* (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: International Review*, 57(1), 1–29.
34. *Schwarzer R. & Renner B.* (2000). Social-cognitive predictors of health behavior: Action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology*, 19(5), 487–495.
35. *Schwarzer R., Lippke S. & Luszczynska A.* (2011). Mechanisms of health behavior change in persons with chronic illness or disability: The health action process approach (HAPA). *Rehabilitation Psychology*, 56(3), 161–170.
36. *Schwarzer R., Luszczynska A., Ziegelmann J.P., Scholz U. & Lippke S.* (2008). Social-cognitive predictors of physical exercise adherence: Three longitudinal studies in rehabilitation. *Health Psychology*, 27(1), 54–63.
37. *Schwarzer R., Schuz B., Ziegelmann J.P., Lippke S., Luszczynska A. & Scholz U.* (2007). Adoption and maintenance of four health behaviors: Theory-guided longitudinal studies on dental flossing, seat belt use, dietary behavior, and physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(2), 156–166.
38. *Weinstein N.D., Rothman A.J. & Sutton S.R.* (1998). Stage theories of health behavior: Conceptual and methodological issues. *Health Psychology*, 17(3), 290–299.
39. *Wiedemann A.U., Lippke S., Reuter T., Schuz B., Ziegelmann J.P. & Schwarzer R.* (2009). Prediction of stage transitions in fruit and vegetable intake. *Health Education Research*, 24(4), 596–607.

Trauma and the coping process: different models in university students with and without disabilities. Testing the coping model as HAPA process

T.A. Silantjeva,
magister student of the Education Institute
of the Economics High School
E-mail: tanyasilantjeva@yandex.ru

One of the most developed and described models of the coping with life difficulties is the HAVA (Health Action Volume Approach) model by Ralf Schwarzer – coping as a process. This model is characterized by unifying coping theory as continuous and staged process. This article describes the testing of the model in Russian-language sample of two groups of co-studying university students: with and without disabilities. In the students with disabilities group the specific strategy of posttraumatic growth under the influence of social support was discovered as well as special role of mindfulness, that functions as a control of sufficiency for coping personal resources. As a whole HAVA model was validated and was enriched with the new components.

Keywords: inclusive education, social support, self-efficiency, university students, mindfulness.

Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» для определения причин аутоагрессии у ребенка с РАС

Ю.М. Эрц-Нафтулева,
МА, ВСВА, Израиль

Е.Б. Жесткова,
МА, ВСВА
Центр реабилитации инвалидов детства
«Наш Солнечный Мир», Москва,
E-mail: info@solnechnymir.ru

Непонимание причин аутоагрессивного поведения ребенка с аутизмом вызывает трудности при выборе методов его коррекции. Процедура функционального анализа поведения, применяемая в Прикладном анализе поведения, позволяет выявить функции нежелательного поведения. Описано применение функционального анализа в рамках практического тренинга специалистов по Прикладному анализу поведения, который проходил в г. Самаре в октябре 2013.

Ключевые слова: аутизм, прикладной анализ поведения, функциональный анализ поведения, аутоагрессивное поведение.

Когда ребенок ведет себя агрессивно по отношению к самому себе, окружающим сложно понять причины такого поведения. Намеренное причинение вреда самому себе (аутоагрессия) часто присуще детям с расстройствами аутистического спектра, и данное поведение может интерпретироваться как симптом или как особенность восприятия: высокий болевой порог, получение специфических сенсорных ощущений [1, 5, 6]. Если ребенок ведет себя агрессивно по отношению к окружающим, например, кусает маму, то его родители могут воспринять это как нежелательное поведение и попытаться скорректировать его с помощью наказаний. Однако если ребенок ведет себя агрессивно по отно-

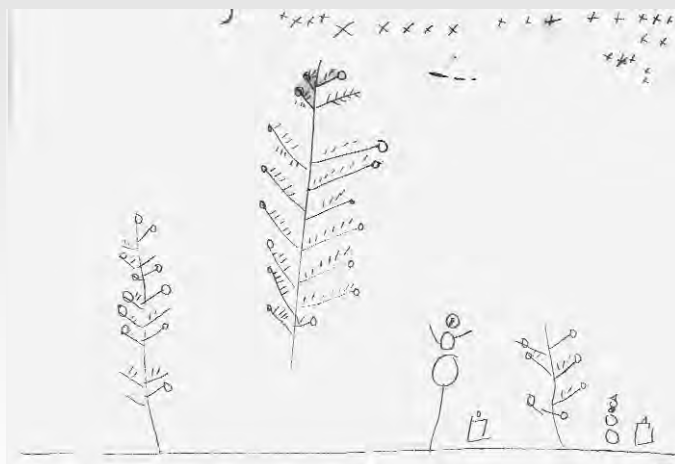
шению к самому себе (например, кусает свою руку), то в данном случае окружающие чаще склонны не наказывать его, а наоборот, жалеть. И если жалость, ласка, утешение и внимание не дают желаемого результата, и ребенок продолжает демонстрировать аутоагрессивное поведение, то взрослые оказываются безоружными и не знают, какие действия необходимо предпринять, чтобы помочь своему ребенку [3].

Дисциплина Прикладной анализ поведения (АВА) занимается изучением причин человеческого поведения, в том числе, и аутоагрессии, уже более 60 лет. Ранние исследования включали изучение поведения пациентов психиатрических клиник и воздействия на их поведение путем изме-

нения факторов в окружающей среде [2]. Карр (Carr E.G.) был одним из первых исследователей в АВА, который утверждал [1], что поведенческий подход к коррекции проблемного поведения должен, прежде всего, включать исследование условий и факторов, поддерживающих это поведение, и разработку стратегий вмешательства на основе гипотезы об этих поддерживающих факторах. Другими словами, для того чтобы знать, какие действия необходимо предпринять для ослабления или исключения того или иного проблемного поведения, необходимо определить функцию этого поведения. Выбор и использование жестких наказаний не приводит к снижению проблемного поведения, а применение таких наказаний противоречит этическим принципам и является нарушением закона. Любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет какую-то роль. Поведение может помочь человеку достичь желаемого (ребенок может обратить на себя внимание мамы, показав ей раскрашенный рисунок, но также и ударив младшего брата), избавиться от неприятных условий или стимулов (ребенок может избегать выполнения заданий с помощью фразы «Я устал», но также и с помощью агрессии — укусить педагога) или получить определенные сенсорные ощущения (достичь проприоцептивных ощущений ребенок может, если папа будет его крепко обнимать, или если он сам будет с силой биться о стены). Как желаемое, так и проблемное поведение могут нести в себе одну и ту же функцию, и для того чтобы уменьшить вероятность проблемного поведения, необходимо определить, какую функцию оно выполняет [7].

В 1982 году Брайан Айвата с коллегами [5, 6] разработали экспериментальную процедуру, применение которой позволяет определить функцию проблемного поведения, и на основе результатов данной процедуры выбрать эффективные и гуманные методы коррекции этого поведения. Суть процедуры заключается в том, что исследователи искусственно воссоздают условия, в

Особые дети — особый взгляд на мир



которых вероятность возникновения поведения велика, и напрямую измеряют количество случаев. Если при одном из условий эксперимента проблемное поведение проявляется чаще, чем при других условиях, то данные экспериментальные условия отражают реальное положение дел, и можно с большой долей уверенности указать на факторы, которые поддерживают это поведение [4]. В процедуру функциональный анализ включаются следующие условия:

Условие «внимание»

Специалист находится с ребенком в помещении, в котором возможны некоторые виды деятельности, но не самые мотивационные для ребенка. Специалист сидит в стороне от ребенка и не взаимодействует с ним. Если ребенок демонстрирует целевое поведение, например, начинает кусать свою руку, то педагог сразу же уделяет ему внимание и пытается успокоить. После этого он опять отдалается от ребенка. Если аутоагрессии не происходит в течение всей сессии, специалист в течение этого времени никак не взаимодействует с ребенком.

Целью применения данного экспериментального условия является проверить: поддерживается ли поведение аутоагрессии вниманием со стороны взрослых.

Условие «избегание требований»

Специалист воссоздает ситуацию занятий и начинает требовать от ребенка выполнения различных заданий. Если ребенок выполняет задания, то специалист его хвалит. Если во время выполнения задания проявилось целевое поведение, то педагог сразу же прекращает требования и отдалается от ребенка, пока тот не успокоится. После этого требования возобновляются.

Цель применения данного экспериментального условия — проверить, является ли аутоагрессия способом избежать требований.

Условие «одиночество»

В данном экспериментальном условии ребенок находится один в помещении, где нет интересных для него занятий. Если он

демонстрирует поведение аутоагрессии, то взрослые никак на это не реагируют.

Цель применения данного экспериментального условия — определить, является ли аутоагрессия способом получить специфические сенсорные ощущения.

Условие «получение доступа к желаемому»¹

Данное экспериментальное условие является вариацией условия «внимание». В условии «получение доступа к желаемому» педагог воссоздает ситуацию, когда ребенок может заниматься какой-либо деятельностью, которая не является для него слишком мотивационной. Если ребенок демонстрирует целевое поведение, то специалист сразу же предоставляет ему какой-либо мотивационный предмет, чтобы ребенок как можно быстрее успокоился.

Целью применения данного экспериментального условия является проверить, подкрепляется ли аутоагрессия ребенка получением доступа к желаемым предметам или видам деятельности.

Контрольное условие «игра»

Для того чтобы нейтрализовать влияние экспериментальных условий, в процедуру функционального анализа включается контрольное условие. В данном условии специалист часто предлагает ребенку интересные для него занятия и игры, уделяет ему внимание и не требует выполнения заданий. Если наблюдается проблемное поведение, специалист не акцентирует на нем внимание. Задачей данного условия является проверить, будет ли целевое поведение наблюдаться, если у ребенка есть свободный доступ к желаемой деятельности, он окружен вниманием, и проявления требований отсутствуют.

Все вышеперечисленные экспериментальные условия чередуются в случайном порядке, и по окончании эксперимента проводится анализ данных с помощью отображения их в графике, и определяется то условие, при котором аутоагрессия проявляется чаще всего.

¹ Данное экспериментальное условие появилось на более поздних этапах. В начальной процедуре, разработанной Айватой с коллегами [5, 6], это условие не было включено в эксперимент.

Данная экспериментальная процедура является наиболее эффективной для определения функции поведения, но также сопряжена с некоторыми трудностями:

- Применение данной процедуры требует высокого уровня компетенции в прикладном анализе поведения и навыка применения поведенческих процедур и анализа данных.

- Применение данной процедуры является высокочастотным, т.к. требует вложения ресурсов: физических, материальных и временных (иногда до 14-ти дней подряд).

- Применение данной процедуры может усугубить проблему в поведении, т.к. в каждом из экспериментальных условий используются факторы, которые потенциально закрепляют поведение.

Учитывая данные сложности, использование экспериментальной процедуры «функциональный анализ» требует этического обоснования и тщательной подготовки.

В данной статье мы хотим описать применение процедуры функционального анализа в рамках практического тренинга специалистов по прикладному анализу поведения, проходившего в октябре 2013 года в Самаре.

Участники

В качестве участника, чье поведение исследовалось, был приглашен мальчик Арман 2005 года рождения с диагнозом расстройство аутистического спектра. У Армана отсутствует вокальная речь, и для общения с ним используется система альтернативной коммуникации PECS.

По данным предварительной оценки у Армана наблюдались высокочастотные виды поведения:

- своеобразные вокализации;
- потряхивание предметами у лица;
- помещение предметов в рот;
- удары тыльной стороной кисти по под-

бородку, сопровождающиеся сильными ударами пяток об пол.

По данным предварительного наблюдения была выдвинута гипотеза о том, что функцией перечисленных высокочастотных видов поведения является аутостимуляция.

Исходя из принципа социальной значимости, для проведения функционального анализа было выбрано поведение «бить себя тыльной стороной ладони по подбородку, сопровождая удары рукой сильными ударами пяток об пол».

Описание процедуры

Применение функционального анализа осуществлялась участниками тренинга. Специалисты, проводящие исследование, были разделены на 4 группы (по числу реализуемых условий эксперимента). Каждое условие реализовывалось в течение 10 минут. В каждой группе участников были выделены наблюдатели, ведущие записи, и ассистент, в чьи обязанности входил контроль времени. Сбор данных осуществлялся следующим образом: период наблюдения был разделен на краткие промежутки времени (по 10 секунд), и наблюдатели отмечали целевое поведение, если оно проявилось в течение 10-секундного интервала (метод измерения «частичный интервал»²).

Экспериментальная процедура проводилась в течение двух дней. В первый день реализовывались классические экспериментальные условия («внимание», «избегание требований», «одиночество», «игра»).

Контрольное условие «игра»

В помещении, где проводился тренинг, была воссоздана обогащенная среда, которая включала как минимум три привлекательных предмета или вида деятельности в свободном доступе, а также полностью отсутствовали требования. Задачей педагога

² Метод измерения поведения «частичный интервал» (Partial-Interval Recording) заключается в следующем: период наблюдения разбивается на несколько коротких интервалов (5–10 секунд каждый). В конце каждого из интервалов наблюдающий записывает, происходило ли целевое поведение в какой-либо период интервала. При данном измерении не учитывается, сколько раз происходило поведение в течение интервала или как долго оно длилось. Если поведение повторялось несколько раз в течение интервала, в любом случае регистрируется только одно проявление поведения [2].

в данном условии было предложить Арману интересный для него вид деятельности (Арману нравилось мягкое спортивное оборудование), уделить ему внимание и предложить совместную игру. Если Арман отказывался от взаимодействия, то педагог не настаивал, но через несколько секунд (каждые 30 секунд) снова предлагал ему совместную деятельность.

Условие «внимание»

При реализации данного условия из помещения были удалены все интересные для Армана предметы и виды деятельности, однако некоторые виды деятельности, которые не являлись для Армана высокомотивационными, были предоставлены в зоне досягаемости (пазл, пирамидка, мяч). С началом экспериментального условия педагог предупреждала Армана: «Я пока занята, ты немного поиграй», и не взаимодействовала с ним вплоть до наступления целевого поведения. Целью данных действий специалиста было воссоздать условия, в которых Арман заскучает и захочет привлечь внимание тем или иным способом. Если Арман пытался привлечь внимание каким-либо социально приемлемым действием (например, тянул педагога за руку или заглядывал в глаза), то эти попытки внимания педагогом игнорировались. Если Арман начинал бить себя по подбородку, то только в этом случае педагог сразу же обращала на него внимание, подходила к нему и произносила фразу: «Здесь так себя вести нельзя! Ты делаешь себе больно!». Если в этот момент удары продолжались, педагог придерживала руку Армана и блокировала дальнейшие удары.

Условие «избегание требований»

Для реализации данного условия в помещении была воссоздана ситуация занятий. Педагог приглашала Армана сесть за стол и требовала выполнения заданий. Арману предлагалось выполнить задания, соответствующие уровню его развития. Педагог давала четкую инструкцию, связанную с заданием (например, «дай красный кубик»). Если Арман не начал выполнять требуемое действие в течение 5-ти секунд,

педагог повторяла инструкцию и давала ему подсказку. Если Арман реагировал в течение 5-ти секунд после инструкции, то педагог его хвалила. Если Арман реагировал только после подсказки, то в данном случае, педагог не хвалила Армана, а переходила к следующей инструкции. В случае наступления нежелательного поведения, упражнение прекращалось, педагог убирала со стола все предметы и отворачивалась на 30 секунд. По истечении этого периода времени педагог разворачивалась к Арману и снова начинала требовать выполнения заданного упражнения. С помощью таких действий педагог воссоздавала условия, в которых мотивация к избеганию требований могла побудить аутоагрессивное поведение.

Условие «одиночество»

Условие одиночества реализовывалось в отдельном помещении, среда была искусственно обеднена, то есть все возможные виды деятельности и предметы были исключены. Вместе с ребенком в помещении находились два человека: один для обеспечения безопасности ребенка, второй — для ведения видеозаписи. В течение 10 минут Арман был предоставлен сам себе, ни один из взрослых не взаимодействовал с ним.

В результате анализа данных, полученных нами в первый день работы, мы пришли к выводу, что в условиях проведения эксперимента целевое поведение («бить себя тыльной стороной ладони по подбородку, сопровождая удары рукой сильными ударами пяток об пол») практически не проявилось. В условии «одиночество» поведение вовсе не наблюдалось. Исходя из этих результатов нами было выдвинуто предположение, что эксперимент тестирует нерелевантные условия, и следует изменить ход эксперимента путем добавления условия «доступ к желаемому» и отмены условия «одиночество». Данное предположение основывалось на наблюдении за действиями близких Армана, которые блокируют его попытки трясти, тереть и облизывать предметы, и реагируя на данный

запрет, Арман может начать бить себя по подбородку. Вследствие этого во второй день тренинга команда специалистов вместо условия «одиночество» получила указания реализовывать «получение доступа к желаемому», а все другие условия («внимание», «избегание требований» и «игра») были реализованы так же, как и в первый день тренинга.

Условие «получение доступа к желаемому» осуществлялось следующим образом: в помещение, где проходил тренинг, были добавлены предметы, которые Арман часто использует для аутостимуляции полости рта. Арману предоставлялся доступ к предмету для жевания на 30 секунд, затем предмет нужно было вернуть педагогу. В случае наступления целевого поведения (когда Арман начинал бить себя по подбородку), педагог возвращала ему этот предмет. Возвращение предмета Арману после аутоагрессии делалось для тестирования функции получения доступа к желаемому. Другими словами, чтобы проверить: является ли аутоагрессия способом получить желаемый предмет и продолжать заниматься аутостимуляцией.

Результаты и выводы

Результаты проведенной нами экспериментальной процедуры изложены в графике 1.1. Исходя из данных, отображенных в графике, можно заключить, что поведение аутоагрессии у Армана несет функцию получения доступа к желаемым предметам, с помощью которых он выполняет самостимулятивные действия. Однако у поведения может быть также дополнительная функция — привлечение внимания.

Для того чтобы удостовериться в точности определения функции «доступ к желаемому» и опровергнуть возможность того, что аутоагрессия Армана поддерживается дополнительными функциями, необходимо продолжить процедуру вне контекста тренинга и воссоздать экспериментальные условия в домашней обстановке.

При условии подтверждения функции аутоагрессии «доступ к желаемому», можно будет разработать процедуру коррекции данного поведения, которая будет включать формирование альтернативного коммуникативного поведения. Вместо того чтобы бить себя по подбородку, Арман на-

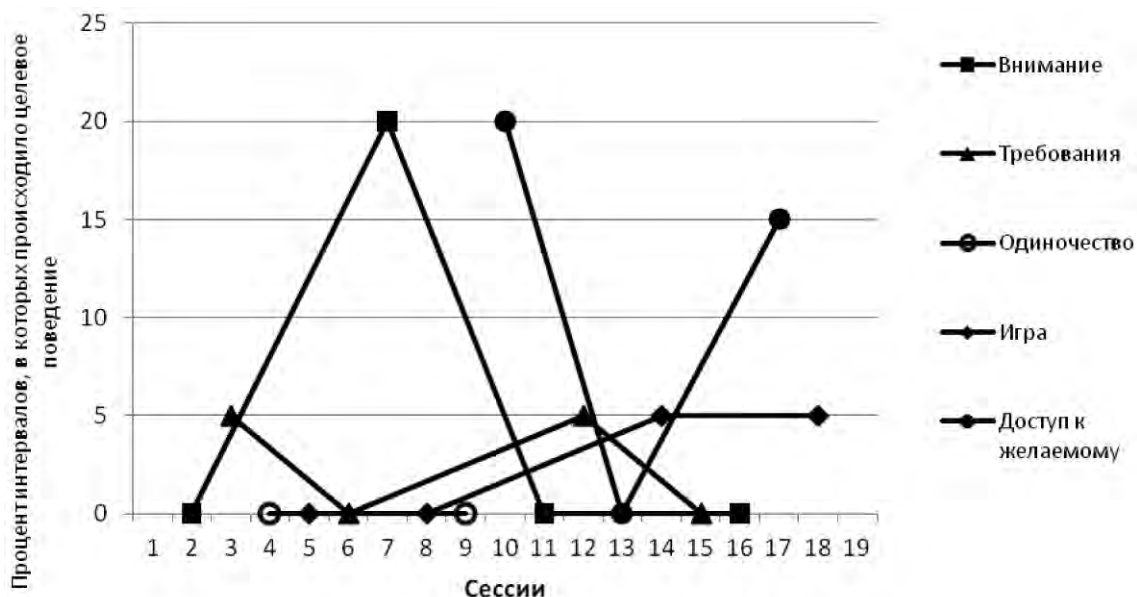


График 1.1. Процент интервалов, в которых происходило проблемное поведение Армана в каждом из условий экспериментального функционального анализа

учится просить нужный предмет у взрослого с помощью карточки PECS. Данная процедура может привести к быстрому снижению проблемного поведения и предоставить возможность для будущего ограничения аутостимуляции. Как только Арман научится просить желаемый предмет, и его просьбы станут стабильными, можно будет перевести эти реакции в переменный режим усиления (не предоставлять предмет каждый раз, а через несколько раз) и определить периоды времени, в течение которых данные предметы будут доступными. Для увеличения эффективности данной процедуры можно также включить в план коррекции визуальное расписание, которое поможет Арману структурировать свой досуг и меньше заниматься аутостимуляцией. Возможно, как дополнительный метод коррекции можно также использовать метод дифференциального усиления отсутствия поведения (DRO) и поощрять Армана, если в течение заданного промежутка времени он себя не бил.

Этический аспект исследования

В ходе проведения эксперимента мы столкнулись с этическими особенностями процедуры функционального анализа.

В первый день исследования, по окончании всех терапевтических сессий, частота нежелательного поведения Армана возросла. Родители Армана указали, что по возвращении домой после тренинга Арман часто бил себя рукой по подбородку, и в начале второго дня эксперимента родители сомневались, стоит ли продолжать данную процедуру.

Предварительно нами было получено официальное согласие мамы мальчика на проведение экспериментальной процедуры. В этой ситуации мы остановили экспериментальное вмешательство и перед тем как продолжить эксперимент, еще раз изложили все подробности хода эксперимента и его потенциальные недостатки и возможный ущерб. Во второй день тренинга мама Армана дала повторное согласие на продолжение вмешательства, и только после этого эксперимент был продолжен. Увеличение частоты аутоагрессии является одним из потенциальных побочных эффектов применения экспериментальной процедуры функционального анализа, который описан в научной литературе [5]. Для того чтобы избежать осложнений, требуется этическое обоснование применения данной процедуры, а также полное изложение деталей процедуры участнику или его опекунам и получение согласия на участие в письменной форме. ■

Литература

1. Carr E.G. (1997). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*. 84:800–816.
2. Cooper J.O., Heron T.E. & Heward W.L. (2007). *Applied behavior analysis*, 2nd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
3. Edelson S.M., Taubman M.T. & Lovaas O.I. (1983). Some social contexts to self-destructive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 299–312.
4. Hanley G.P., Iwata B.A., McCord B.E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 36:147–185.
5. Iwata B.A. (1994). Functional analysis methodology: Some closing comments. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27:413–418.
6. Iwata B.A., Dorsey M.F., Slifer K.J., Bauman K.E., Richman G.S. Toward a functional analysis of self-injury (1994). *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27:197–209. (Reprinted from *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3–20, 1982).
7. Lalli J.S., Mace F.C., Wohn T., Livezey K. (1995). Identification and modification of a response-class hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 28:551–559.
8. St. Peter C.C., Vollmer T.R., Bourret J.C., Borrero C.S., Sloman K.N., Rapp J.T. (2005). On the role of attention in naturally occurring matching relations. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 38:429–443.

**Using functional behavior analysis procedure to determine causes
of self-injurious behavior in a child with ASD**

Y.M. Erz-Naftulyeva,
MA, BCBA, Israel

E.B. Jestkova,
MA, BCBA
Center for disabled children rehabilitation
"Our Sunny World", Moscow,
E-mail: info@solnechnymir.ru

Lack of understanding of the causes for self-injurious behavior in a child with autism leads to difficulties in choosing an appropriate approach to reduce such behavior. Procedure of functional behavior analysis which is used in applied behavior analysis allows to determine the function of unwanted behavior. The article describes the use of functional behavior analysis in the framework of the practice training for applied behavior analysis professionals that took place in Samara city in October 2013.

Keywords: autism, applied behavior analysis, functional behavior analysis, self-injurious behavior.

Соблюдение правил и формирование навыков правильного поведения у ребенка с РАС в ходе групповых логопедических занятий

Н.А. Никонова,
логопед Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета,
E-mail: cpmsdip@mail.ru

Способность ребенка с РАС обучаться в ходе групповых занятий является важнейшим условием развития навыков социализации. Однако наличие нежелательных форм поведения нередко препятствует интеграции ребенка в группу и вынуждает педагогов обучать его в индивидуальном режиме. Описан успешный опыт преодоления поведенческих проблем у ребенка с РАС в ходе групповых занятий с логопедом.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, нежелательное поведение, положительная установка, мотивация, контроль за поведением.

Описание ребенка

Мальчик Д. 8-ми лет имеет диагноз расстройство аутистического спектра. Мальчик учится во втором классе школы для детей с РАС по основной образовательной программе начального общего образования. Он успешно осваивает программу обучения. При этом Д. испытывает трудности с пониманием обращенной речи, в спонтанной речи отмечается нарушение грамматического оформления высказывания, наблюдаются выраженные трудности при построении диалога со взрослыми и сверстниками. В связи с имеющимися речевыми проблемами Д. были рекомендованы занятия с логопедом, которые проводились в групповом режиме.

В начале курса Д. отказывался подчиняться правилам, не соблюдал дистанцию «ребенок — взрослый», часто проявлял вербальную агрессию к педагогу и другим де-

тям. Такие формы поведения обычно возникали в тех случаях, когда логопед уделяла внимание другим детям; когда педагог не предлагала речевой материал в игровой форме; не делала очень подробных разъяснений, чем дети будут заниматься на занятии (то есть не разъясняла последовательность заданий и не уточняла, кого из детей будет опрашивать в первую очередь, кого первым пригласят к доске...). В этих случаях часто возникали ситуации, когда Д. называл себя именем ребенка, которого опрашивали, начинал кричать, проявлял вербальную агрессию. Он никак не мог смириться, что к нему обратились не в первую очередь.

Задача

Для того чтобы мальчик смог заниматься в логопедической группе и успешно ос-

ваивал речевой материал на занятиях, была поставлена задача: преодоление нежелательного поведения на логопедических уроках.

Методы и педагогические приемы

Работу по преодолению нежелательных форм поведения у Д. специалист начинала с создания *положительной установки и мотивации* на участие в групповых логопедических занятиях. Для этого логопед провела беседу с мамой ребенка и самим мальчиком, узнала о том, что его привлекает и интересует. Так выяснилось, что Д. очень увлекается тестами, ребусами, анаграммами, квестами; мальчику были интересны различные штриховки и лабиринты, также он любил кукольный театр. В ходе логопедической коррекции педагог специально подбирала и использовала игры и задания, которые интересовали ребенка.

Для того чтобы устранить реакцию на то, что другие дети могли быть первыми в ходе опроса или исполнения роли ведущего в играх, был использован следующий прием: педагог стала использовать на занятиях **считалки**. Считалки специально подбирались к теме занятия. Они использовались во время опроса домашнего задания (таким способом определялось, кто будет отвечать первым) и для того, чтобы выбрать ведущего при проведении речевых игр. Д. было предложено выучить считалки. Используя этот прием, педагогу удалось создать впечатление у Д., что он сам контролирует выбор ведущего или очередность выполнения задания. Данный прием позволил научить ребенка спокойно реагировать в тех случаях, когда педагог обращалась в первую очередь не к нему. Д. стал самостоятельно подбирать и заучивать считалки дома, стал просить логопеда заранее дать ему считалку, которая подойдет к теме следующего занятия.

В ходе логопедических занятий детям необходимо было выполнять не слишком привлекательные для Д. задания, для рабо-

ты над которыми важны тишина и сосредоточенность (тестовые работы, направленные на мониторинг усвоенных знаний). Это всегда было трудно для Д.: он постоянно проговаривал вслух, что он делает; часто подсказывал другим ребятам или требовал ответа у них или педагога; постоянно спрашивал, сколько у него времени на выполнение задания.... Для устранения этих форм поведения хорошо подошла игра **«Молчанка»**. Логопед давала установку: «Кто слово сказал, тот мне проиграл». Д. очень хорошо усвоил правила игры и с успехом стал использовать игру и во внеурочной деятельности (на переменах, в столовой, дома).

Использование описанных приемов привело к тому, что сейчас Д. спокойно входит в логопедический кабинет, готовит все необходимое для занятия, держит социальную дистанцию с педагогом и положительно настроен на совместную деятельность.

Следующая **группа методов** была направлена на формирование у Д. *навыка контроля за своим поведением*. С этой целью использовалась процедура **видеомоделинга**.

Логопед снимала на видео моменты урока, когда мальчик вел себя приемлемым образом, а затем показывала ему. Мальчик с удовольствием просматривал запись и просил показать ее маме и другим детям. Он гордился своими достижениями и говорил «хочу всегда вести себя хорошо».

Также на занятиях использовались **невербальные стоп-сигналы**. При проявлениях нежелательного поведения педагог и ребята подносили указательные пальцы к губам, тем самым обращая внимание на нежелательное поведение; или несколько раз топали ногами — «прогоняли нежелательное поведение или неуместное слово», использовали пиктограммы с надписью «СТОП» или изображение красного круга (запрещающего сигнала). На первом этапе стоп-сигналы использовала педагог, затем дети группы стали тоже пользоваться стоп-сигналами как для оценки собственного поведения, так и поведения других (в данном случае Д.). Через неко-

торое время ребенок стал самостоятельно использовать стоп-сигналы, теперь он сам «прогоняет» нежелательные поступки и грубые слова.

В работе применялись и **поощрительные сигналы** — дети хлопали в ладоши, когда успешно справились с заданием, и в конце занятия; рисовали себе медальки; отмечали на доске хорошее поведение пиктограммой «улыбка» рядом с именем ребенка. Конечно же, использовалась и **похвала**: педагог старалась хвалить всех ребят группы, то есть всегда находила, за что можно похвалить каждого. И обязательно проговаривала, в чем ребенок достиг успеха, например: «Д. — ты сегодня молодец! Ты здорово провел игру. Ты соблюдал правила. Ты вел себя спокойно. Ты никого не обижал...». Это позволило научить детей оценивать и хвалить сверстников. Благодаря этому Д. научился осознавать свое собственное поведение как нежелательное (проблемное) и стал стараться избегать его.

Результаты

В целом, в настоящее время специалист отмечает очень значимые и ощутимые изменения в поведении мальчика: он соблюдает дистанцию с педагогом; снизилось количество проявлений вербальной агрессии к сверстникам и педагогам, ребенок больше не испытывает негативных чувств перед уроками и всегда ждет их; мальчик научился уступать другим детям и спокойно реагировать, если педагог обращается к кому-то другому; для Д. стал доступен диалог со сверстниками; он научился следовать правилам поведения на занятии: не выбегает из кабинета, поднимает руку, спрашивает разрешения выйти. Это позволило педагогу сделать занятия более интересными, динамичными и конечно, повысить уровень усвоения нового речевого материала. Эти достижения также вывели отношения «ученик — педагог» на новый положительный эмоциональный уровень! ■

Adherence to rules and developing socially appropriate behavior skills in the child with ASD during group speech therapy sessions

N.A. Nikonova,
speech therapist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: cpmsdip@mail.ru

Ability of a child with ASD to learn in a group is the one of the most important conditions for social skills development. But the presence of unwanted behaviors often prevents child from integration into a group and force educators to work with him in the individual sessions only. This article describes successful speech therapist's experience of overcoming behavior problems in the child with ASD during group speech therapy sessions.

Keywords: autism spectrum disorders, unwanted behavior, positive support, motivation, behavior control.

Обучение детей самостоятельному выполнению домашнего задания

С.Ю. Майданчук,
учитель Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета,
E-mail: cpmsdip@mail.ru

Выполнение домашнего задания требует от ученика большей, чем в классе, самостоятельности и организованности, и нередко дети сталкиваются с серьезными проблемами, которые приводят к тому, что домашняя работа выполняется в течение многих часов или не выполняется вовсе, а родители вынуждены постоянно находиться рядом с ребенком, чтобы задание было сделано. Особенно остро подобные проблемы возникают у детей с расстройствами аутистического спектра. В статье описан опыт обучения школьников с РАС выполнению домашнего задания в рамках группы продленного дня.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, домашнее задание, группа продленного дня, самостоятельное выполнение домашнего задания.

Домашнее задание крайне важно при обучении детей. Оно необходимо для того, чтобы ребенок мог закрепить полученные в ходе уроков знания, научился работать самостоятельно. Кроме того, педагог, анализируя результаты выполнения домашних заданий, может выявить трудности, с которыми сталкивается ученик, и уделить дополнительное время для лучшего усвоения «проблемного» материала. Как правило, родители формулируют проблему следующим образом:

1. Ребенок отказывается выполнять домашнее задание;
2. На выполнения заданий требуется слишком много времени;
3. Ребенок постоянно отвлекается;
4. Ребенок не может заниматься самостоятельно и нуждается в постоянном присутствии и помощи взрослого.

В данной работе описан опыт обучения детей с РАС самостоятельному выполнению домашнего задания в группе продленного дня (ГПД).

Эту группу посещали дети 3–4-х классов школы для детей с расстройствами аутистического спектра. Школа ЦПМ-ССДиП является структурным подразделением МГППУ, и на протяжении многих лет в ней проводится обучение и социализация таких детей. Дети обучаются по общеобразовательной программе. Многие из них имеют проблемы с концентрацией внимания, пониманием обращенной речи, прочитанного текста, не умеют сформулировать проблему, которая в данный момент их беспокоит, не могут (стесняются, боятся) обратиться за помощью ко взрослому, имеют трудности взаимодействия в детском коллективе и др.

Группа работает в школе Центра во второй половине дня, 5 дней в неделю. Во время пребывания в группе дети, помимо прочего, должны сделать домашнюю работу. Занятия в школе заканчиваются, как правило, в 13.20. Далее воспитатель отводит детей на обед. Затем у ребят есть некоторое время для игр, прогулки и общения.

В 14.30 дети, которые остаются на «продленку», приступают к выполнению домашнего задания. Время, отведенное на эту работу, фиксировано, и школьники должны закончить ее в 16.00. В начале работы ГПД дети испытывали трудности при выполнении домашнего задания аналогичные тем, которые формулировали родители.

В связи с этим одной из **целей работы** педагога стало обучение детей самостоятельному (насколько это возможно) выполнению школьного домашнего задания.

Очевидно, что, для того чтобы достичь этой цели, нам нужно было решить многие «промежуточные» проблемы. Так учителем были поставлены **задачи по формированию следующих навыков:**

1. Вовремя быть готовым к началу выполнения домашнего задания.
2. Организовать свое рабочее место.
3. Уметь найти в учебнике те задания, которые даны на дом.
4. Попытаться что-то решить самостоятельно, а не сразу обращаться за помощью к педагогу.
5. Уметь сформулировать проблему, с которой ученик столкнулся при выполнении задания («Не понимаю смысла задачи», «Как распределить в примере порядок действий», «Что такое дециметр?» и т.д.).

Здесь надо сказать, что в начале работы группы мы столкнулись со сложной проблемой: как ребенок с РАС должен понимать, что закончилось время свободных игр в классе или игровой комнате, и начинается время для выполнения домашнего задания? Кто-то из детей уже умел ориентироваться по циферблату часов и определять время, а кто-то нет. Тогда те ребята, которые умели определять время, стали заранее предупреждать остальных о приближении времени начала продленки. Кроме того, в нашей группе оказался мальчик, имеющий характерную для таких детей особенность — «заикленность» на времени. Все в жизни этого ребенка происходит строго по времени, и «выпадение» из привычного графика страшно нервнует мальчика: он начинает плакать, говорить, что в

это время положено делать то-то, что нельзя опаздывать и т.д. В данном случае такая особенность ребенка оказалась нам «на руку». Этот мальчик заранее оповещал всех остальных детей о том, что нужно завершать игру и убирать игрушки, что нужно идти в класс, где дети делают домашнее задание.

Промежуточный результат

В сентябре, когда группа только начинала работать, педагогу приходилось проходить по классам, собирая детей и напоминая о домашнем задании. К середине октября можно было наблюдать такую картину: в 14.30 педагог приходит в класс, чтобы начать работу, а там за партами сидят дети, которые уже начали выполнять домашнее задание. Или минут за пятнадцать до начала работы группы дверь учительской приоткрывается, всовывается детская головка, и я слышу: «Светлана Юрьевна, Вы помните, что у нас продленка?!» Прошло всего полтора месяца, а они уже научились вовремя начинать выполнять домашнее задание!

Ход работы и результаты

Придя в учебный кабинет для выполнения домашнего задания, ребенок должен организовать свое рабочее место. Для этого необходимо на парте оставить только те вещи, которые нужны для выполнения именно этого учебного предмета: дневник, учебник, тетрадь, ручку, карандаш, ластик, линейку. Сначала дети не умели самостоятельно организовать рабочее место. Тогда учитель делал это за ребенка, комментируя, что необходимо оставить на парте. Постепенно появилась возможность «уходить» от проговаривания действий учителя. Затем дети стали пытаться самостоятельно готовиться к началу занятий. При этом ребенок обязательно поощрялся учителем каждый раз за все более и более самостоятельную подготовку рабочего места.

Таким образом, мы пришли к тому, что сейчас дети знают, что им понадобится для работы, как это должно быть расположено на парте и имеют возможность максимально быстро подготовиться к началу выполнения домашнего задания.

Детям нужно четко представлять, какой объем заданий им предстоит выполнить. Для этого заданные на дом упражнения необходимо отметить в учебнике, чтобы понимать, что конкретно сделать. Здесь мы столкнулись с такими проблемами:

1. Ребенку трудно найти в дневнике записанное домашнее задание.

2. Он затрудняется с поиском нужной страницы учебника (закладками пользуются не все, дети часто их теряют, забывают переложить на нужную страницу и т.д.).

3. Не все дети самостоятельно могут найти те задания, которые предстоит выполнить и понять, какие из них нужно сделать непосредственно в учебнике, а какие — в тетради.

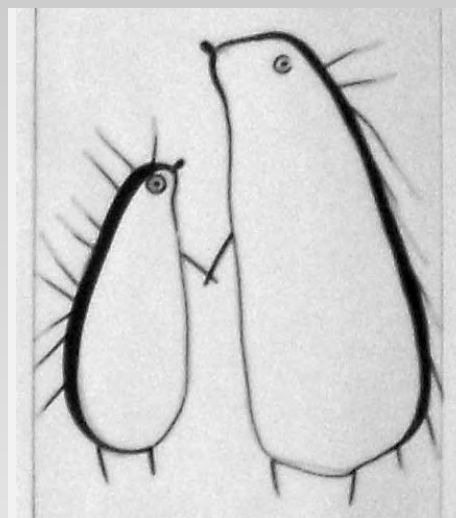
В начале работы группы учитель по записям в дневнике отмечала задания для домашней работы: «галочкой» задания для продленки и «звездочкой» задания для выполнения дома. При этом вместе с учеником проговаривалось, какие задания он будет делать в учебнике, а какие в тетради. Чуть позже это стали делать совместно учитель и ученик, обсуждая описанные выше детали выполнения работы. Со временем дети стали делать это самостоятельно. Каждый раз ребенок поощрялся учителем за то, что самостоятельно и правильно отмечал домашнее задание.

Теперь у учителя нет необходимости отмечать в учебнике задания, это делают дети самостоятельно, а учитель, проходя по классу, поощряет каждого, кто сделал это сам. Так у ребенка закрепляется навык самостоятельного выделения необходимых для выполнения заданий.

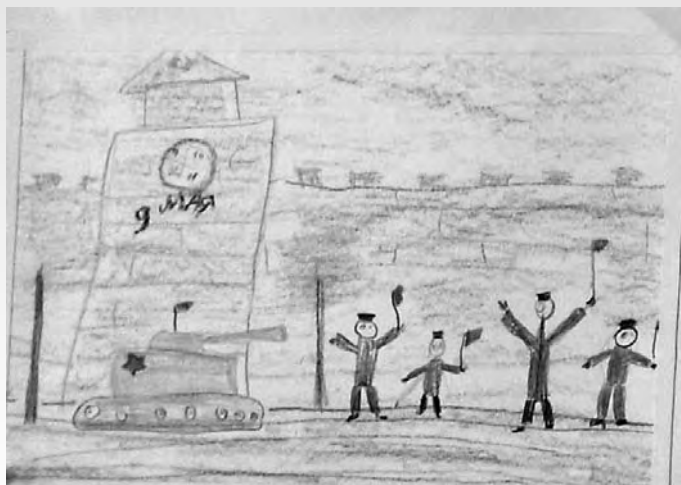
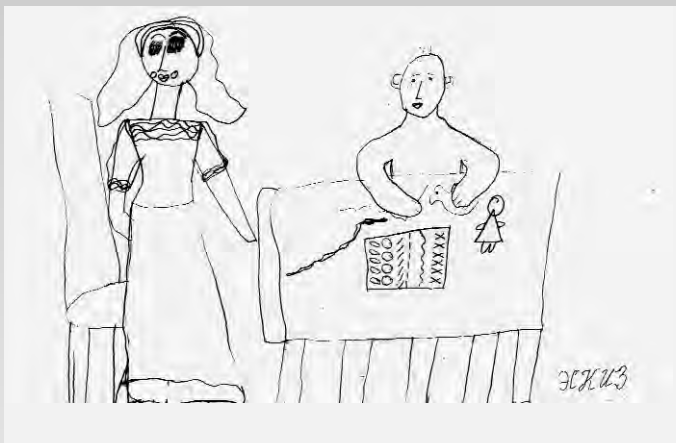
Часто ученики, не успев приступить к выполнению домашнего задания, требуют помощи взрослого. Это может происходить по двум причинам:

1. Ребенок боится допустить ошибку.

Особые дети — особый взгляд на мир



Особые дети — особый взгляд на мир



2. Хочет облегчить себе выполнение заданий.

Приемы, которые использовал педагог, также менялись в зависимости от причины такого поведения.

1. Ребенок боится допустить ошибку

Ребенку очень важно быть уверенным, что любую ошибку можно исправить, и что педагог всегда придет на помощь. Очень важный для таких детей момент — спокойная реакция учителя на допущенную учеником ошибку.

В нашей школе мы приветствуем ручки с ластиком (к счастью, такие в большом количестве теперь продаются в магазинах). Они дают возможность ученику быть уверенным, что любую ошибку можно исправить, что это можно сделать аккуратно, и не получить снижение оценки за грязь и исправления в тетради. Таким образом снижается эмоциональное напряжение ребенка, связанное с боязнью сделать что-то неправильно.

Детям очень важно иметь черновики. Им трудно понимать прочитанное, поэтому часто необходимо «прорисовывать» содержание задачи или изобразить его в виде схемы. Для этого рядом всегда должен лежать листок бумаги, на котором вместе с учителем или самостоятельно ученик сможет «порассуждать». Черновик является своеобразным «проводником» между поставленной перед учеником задачей и ее реализацией в тетрадке. Опять же, работая на черновике, можно не опасаться за то, правильно или нет ты рассуждаешь, это твои мысли, твои сомнения; и если у ребенка будет такая необходимость, он может поделиться этими сомнениями с учителем.

В случае если ученик не понял смысла задачи, ему требуется помощь с объяснением содержания и, возможно, тогда дальше он сможет выполнять это задание самостоятельно. Иногда бывают действительно очень большие по объему условия задачи, и тогда дети, имеющие проблемы с чтением или пониманием прочитанного, не могут «уловить» сути. В таких случаях первым

делом ребенка надо успокоить. Как правило, педагог говорит, что длинные задачи самые легкие, и что пугаться их не надо. Главное — помочь ученику из этого большого количества непонятных слов с помощью краткой записи и формулировки промежуточных вопросов «разложить задачу по полочкам». Часто бывает так, что ребенок начал самостоятельно выполнять задание, но «застопорился» на каком-то месте. Тогда учитель подключается к объяснению именно с того места, где возникла проблема.

2. Ребенок хочет облегчить себе выполнение заданий

Учитель незамедлительно поощряет ученика за то, что он начал самостоятельно выполнять задание. Таким образом, ребенок понимает, что самостоятельное начало выполнения задания — это хорошо; что, в случае необходимости, всегда можно обратиться за помощью.

Бывают случаи, что ученик, едва взглянув на задание, требует помощи взрослого. Тогда учитель вначале предлагал ребенку попробовать самому попытаться начать выполнять задание. Ребенку стоит

попытаться начать выполнять задание самостоятельно, разобраться в нем, порассуждать, возможно, прорисовать задание на черновике, а потом, если все-таки не получается, обратиться к педагогу. Но каждый раз дети поощрялись за самостоятельное начало выполнения задания. Таким образом, мы постепенно пришли к тому, что дети начали самостоятельно пытаться разобраться в задании. Часто это делали с ошибками, иногда «заходили в тупик», но самое главное, что они предпринимали попытку сделать задание самостоятельно и просили помощи взрослого только тогда, когда совсем не получалось выполнить упражнение.

Вывод

Таким образом, в рамках работы по выполнению домашнего задания в группе детей с РАС, посещающих группу продленного дня, представляется возможным решить основную задачу, стоящую перед учителем, — научить ученика выполнять домашнее задание самостоятельно. ■

Teaching children independent homework completion

S.Y. Maydanchuk,
teacher of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: cpmsdip@mail.ru

Homework completion demands from a student greater independent work and self-organization skills than class work. It is often that children experience serious problems in this area that lead to situations when a student spends hours on homework or skips homework altogether, and parents are forced to hover near a child to get homework done. These problems are especially common among the children with autism spectrum disorders. This article describes experience of teaching school students with ASD on homework completion skills in an extended-day group.

Keywords: autism spectrum disorders, homework, extended-day group, independent homework completion.

Опыт преодоления мутизма как реакции на разлуку с отцом у ребенка с РАС

Ю.Б. Павлова,
логопед Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: pavlova.yulia2011@ya.ru

В данной работе представлен успешный опыт преодоления реакции ребенка с расстройством аутистического спектра на разлуку с отцом, которая проявилась в форме мутизма.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, мутизм, уровень речевого развития, обращенная речь.

Описание ребенка

Алеша Т., 7 лет, с диагнозом «детский аутизм вследствие других причин» был зачислен в первый класс школы ЦПМССДиП для детей с РАС. Во время обследования перед поступлением в школу, проводившегося с целью определения уровня развития ребенка, мальчик свободно общался со специалистами в присутствии отца. В контакт вступил сразу. Говорил в несколько замедленном темпе, нормальным по громкости голосом, практически не интонировал. Обследование выявило следующие особенности развития Алеша: мальчик выглядит на свой возраст. Глазной контакт доступен формально. Уровень речевого развития значительно ниже возрастной нормы. Словарь ограничен бытовой лексикой, плохо актуализирован. Обобщающие понятия не сформированы. Знания об окружающем мире недостаточны. Фразовой речи нет. Причинно-следственные связи не сформированы. Мальчик плохо понимает обращенную речь. Может ответить на знакомые вопросы. Семья пол-

ная. Мама работает. Папа не работает, занимается ребенком.

По результатам обследования Алеша был зачислен в 1 класс школы для детей, имеющих РАС.

Проблема

С первого дня нахождения в школе Алеша перестал пользоваться речью. При этом с удовольствием шел в школу, на уроках не отказывался от выполнения заданий, на похвалу реагировал улыбкой. К детям не проявлял интереса, не участвовал в играх, на переменах предпочитал сидеть за партой. На вопросы «отвечал», кивая головой. Когда после уроков отец заходил в класс, мальчик начинал говорить нормальным голосом. Если кто-то из педагогов обращался к Алеше в этот момент, мальчик отвечал.

Со слов папы подобных проблем дома не возникало. В беседе с ним выяснилось, что с сыном он практически не разлучается. В гости они не ходят. Гости в семье не

бывают. С детьми или взрослыми помимо папы и мамы ребенок никогда не контактировал. Ситуация, когда Алеша остался без папы, в окружении незнакомых людей возникла впервые.

Задача

Перед специалистами школы встала задача — помочь мальчику начать пользоваться речью в отсутствие отца, в любых ситуациях.

Ход работы

С этой целью логопед начала приглашать папу на индивидуальные занятия. Отец приходил вместе с сыном, и ребенок на занятии пользовался речью. Однажды отец не смог прийти, и мальчик на занятии молчал.

Затем педагог попросила папу через некоторое время после начала занятия выхо-

дить из кабинета и стоять в коридоре так, чтобы Алеша его видел. Речь у ребенка по-прежнему сохранялась.

Через какое-то время папе мальчика было предложено не входить в кабинет, а оставаться в коридоре. Алеша время от времени смотрел на папу и продолжал пользоваться речью. Привыкнув к новой ситуации, мальчик перестал смотреть в коридор, чтобы проверить, тут ли папа.

Результат

Речь у Алеши не исчезла, и постепенно стала появляться на всех занятиях.

В этом году ребенок обучается во втором классе школы Центра. Мальчик активно пользуется речью на всех занятиях и на переменах. Присутствие папы для этого больше не требуется. ■

Experience of overcoming reactive mutism in response of separation with the father in the child with ASD

Y.B. Pavlova,
speech therapist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children
and Adolescents of the Moscow State University
of Psychology and Education,
E-mail: pavlovayulia2011@ya.ru

This article represents successful experience in overcoming child with ASD's reaction to the father's absence that was manifesting in the form of mutism.

Keywords: autism spectrum disorder, mutism, speech development level, expressive language.

Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра

Л.И. Власова,
логопед Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: fefo4kalv@mail.ru

Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Одной из задач занятий по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра является развитие коммуникативных потребностей и способностей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные способности, коммуникативные игры, подготовка к школе.

Детям, имеющим расстройства аутистического спектра, сложно общаться с другими людьми и находить с ними общий язык. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений.

Нам бы хотелось поделиться опытом развития первичных форм коммуникации в группе детей, посещающих занятия по подготовке к школе в начале курса занятий.

Описание детей группы

Участниками группы подготовки к школе являлись дети шестилетнего возраста, имеющие диагноз аутизм. Коммуникация этих детей имела следующие особенности. Трое детей из группы имели значительно менее развитую коммуникативно-аффективную сферу по сравнению с когнитив-

ным развитием. У них отмечались недостаточная потребность в коммуникации и заметно сниженная способность ее устанавливать. Вместе с тем, их когнитивное развитие соответствовало возрастным требованиям. Речь характеризовалась единичными аграмматизмами и незначительными нарушениями произносительной стороны. Дети могли употреблять распространенные фразы и отвечать на вопросы, могли сами задать вопрос бытового характера.

У двоих детей имелось недоразвитие и коммуникативных, и когнитивных способностей. Речевое развитие у них отличалось недоразвитием грамматики, лексики и произношения. Употребляемая ими фраза была аграмматична.

Один ребенок имел выраженные трудности в речевом развитии, в развитии когнитивной сферы и коммуникации. Его коммуникацию затрудняли не только поведенческие особенности, но и выраженные

нарушения произношения и слоговой структуры слов, которые существенно снижали разборчивость речи.

Для дальнейших занятий с детьми и коррекционной работы была четко сформулирована

проблема — недостаточная потребность в общении и недоразвитие коммуникативных способностей у детей, посещающих групповые занятия.

У всех детей наблюдались следующие трудности коммуникации со сверстниками и взрослыми:

— отсутствие или недостаточное стремление к общению;

— отсутствие или слишком кратковременный зрительный контакт;

— неумение привлечь внимание собеседника, в том числе, называть его по имени;

— неумение вступать в процесс общения, поддерживать диалог и адекватно завершать его;

— неумение понятно выразить свое желание, мысль речевыми средствами общения.

Все перечисленное привело к определению структуры работы для развития у детей коммуникативных способностей:

цель: развивать коммуникативные способности, необходимые детям для общения с другими участниками группы на начальном этапе: стимулировать желание общаться с другими детьми, умение устанавливать зрительный контакт, умение обращать внимание собеседника на себя вербально и невербально;

метод: использование на занятии коммуникативных игр и создание ситуаций, требующих общения детей между собой.

Ход работы: для достижения цели в групповых занятиях с детьми активно использовались игровые задания.

Примеры игр и игровых заданий, использованных на групповых занятиях

1. «Хоровод»

Цель: организовать первичное невербальное взаимодействие детей друг с другом.

Дети стоят в кругу, держатся за руки. По заданию взрослого они движутся направо, налево, сходятся к центру, расходятся от центра, стараясь отпустить руки. Можно в процессе хоровода петь детские песенки, знакомые детям, водить хоровод под музыку.

2. «Змейка»

Вариант «хоровода», только тут дети стоят друг за другом и держатся за плечи стоящего впереди. Ведущий взрослый стоит первым и направляет движения «змейки».

3. «Гляделки»

Цель: учить детей устанавливать зрительный контакт.

Во время игры ведущий (сначала взрослый, потом ведущими становятся дети) должен выбрать одного из детей и посмотреть ему в глаза. Тот, кому ведущий смотрит в глаза, должен сделать заранее оговоренное простое действие (сесть, подпрыгнуть, крикнуть и т.п.). Остальные дети действие не выполняют, пока не будет установлен зрительный контакт с ведущим.

4. «Передай мяч»

Цель: обратить внимание ребенка на других детей группы, учить называть детей по имени, устанавливать зрительный контакт.

Вариант 1. Дети сидят в кругу. Нужно передавать мяч по кругу, посмотрев и назвав того, кому передаешь мяч. Или мяч можно передавать в произвольном направлении, называя имя ребенка.

Вариант 2. Используется как приветствие в начале занятия. Дети, передавая мяч, здороваются со своим соседом, называя его по имени.

5. «Соковыжималка»

Цель: знакомить детей с другими участниками группы.

Дети стоят в кругу и держатся за руки. Выбирается один ребенок, который встает

в центр круга. Он называет какой-нибудь фрукт или ягоду. Дети движутся к центру, произнося: «Жжжжжж!», изображая соковыжималку. После того как участники игры коснутся игрока в центре («сделать сок из фрукта»), игра останавливается, и выбирается следующий желающий.

Если данная игра доставляет некоторым детям дискомфорт ощущением прикосновения, то в центр круга их ставить не рекомендуется.

6. «Кто сказал «мяу»»

Цель: побуждать детей называть друг друга по имени, обратить внимание на голос каждого участника группы.

Дети сидят в произвольном порядке на ковре с закрытыми глазами. Ведущий касается одного из ребят, и тот должен произнести: «Мяу!». После чего все игроки открывают глаза и угадывают, кто сказал «Мяу».

Вариант игры: «Кого укусил комарик?». Только вместо «Мяу» ребенок произносит: «Ай!», когда ведущий дотронется до него.

7. «Позови»

Цель: учить обращать внимание сверстника на себя как вербальным способом, так и невербальным.

Дети стоят спиной к водящему ребенку. Он выбирает того, кто должен повернуться лицом и называет его по имени (либо дотрагивается до плеча и потом называет по имени). Выбранный ребенок становится водящим. Остальные не должны поворачиваться, пока не услышат свое имя.

8. «Давай меняться»

Цель: учить адекватно выражать желание обменять игрушку.

Каждый ребенок выбирает себе игрушку из имеющихся на занятии. Внимание детей по очереди обращается на ребенка и на его игрушку. По заданию взрослого детьми выполняются различные действия с игрушкой: спрятать за спину, поднять над го-

ловой, поставить на пол и т.п. Далее детям предлагается поменяться игрушками, произнося фразу: «Катя, давай меняться», «Миша, давай меняться» и т.д.

Следует отметить, что не все дети поначалу проявляют желание обменяться игрушками, поэтому следует заранее изучить предпочтения таких ребят и использовать понравившиеся им игрушки для стимуляции желания поменяться.

Игры проводились на различных этапах занятия, в том числе и во время динамической паузы, так как большинство из них включали задания на движения. На этапе ознакомления с игрой взрослый брал на себя ведущую роль, доля которой постепенно снижалась, когда дети овладевали игрой. Игры периодически менялись от занятия к занятию, тем самым поддерживался интерес детей к данной деятельности.

Наряду с этими и подобными им играми на начальном периоде обучения в группе применялись различные **приемы стимулирования общения** между детьми:

— общение между детьми до и после занятий группы и во время перерывов поддерживалось родителями и педагогами;

— на этапах занятия, где требуется использование рабочих тетрадей и раздаточного материала, сами дети раздавали материал другим;

— использование игр, где требовалась совместная деятельность детей. Например, постройка башни из больших мягких блоков;

— почти на каждом занятии дети демонстрировали свои поделки по заданной теме перед всеми участниками группы, рассказывали о них, а педагог побуждал остальных детей хвалить, аплодировать;

— проводились празднования дней рождения детей в рамках деятельности группы;

— на занятиях и вне их в группе всячески поддерживался положительной эмоциональный настрой.

Результат

Игры, подобные описанным, использовались на занятиях в группе подготовки к школе в течение трех месяцев.

В результате у детей группы улучшилась коммуникация. Даже те из них, у кого присутствовали выраженные трудности в экспрессивной речи, стали проявлять стремление общаться со сверстниками и взрослыми, выражать свои желания не только невербальным, но и вербальным способом.

В результате использования коммуникативных игр на занятиях:

— дети стали называть друг друга по имени;

— они начали здороваться и прощаться;

— потребность в общении у всех детей увеличилась по сравнению с первыми занятиями;

— дети стали предлагать друг другу совместную деятельность на переменах и в процессе свободной игры;

— у ребят появились предпочтения в общении с другими участниками группы;

— большинство детей стали самостоятельно инициировать процесс общения, хотя пока что всем детям трудно выразить свои мысли правильно;

— во время игр дети стали проявлять положительные эмоции: улыбаться и смеяться.

Можно с уверенностью сделать вывод, что использование коммуникативных игр на групповых занятиях, в том числе при подготовке к школе, оказывает благотворное влияние на развитие навыков общения у детей с расстройствами аутистического спектра. ■

Особые дети — особый взгляд на мир



**Communicative games during individual sessions for school readiness
with the children with autism spectrum disorders**

L.I. Vlasova,

speech therapist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: jefo4kalv@mail.ru

Communication impairments are intrinsic in all children with autism regardless of the intellectual abilities level and speech development level: it is difficult for this children to initiate social contact with another person, they do not understand how and when to use speech for communication purposes. One of the tasks of school readiness program for children with autism spectrum disorders is the development of communication needs and abilities in this group of children.

Keywords: autism spectrum disorders, communication abilities, communicative games.

**ЗАГУМЕННАЯ О.В.
ВЫСКОРКО Н.В.**

Я УЧУСЬ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ*

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



**Рабочая тетрадь
Часть 1**

Художник — Выскорко Н.В.

I'm learning to retell

O.V. Zagumennaya, N.V. Vyskorko

Methodological manual. Workbook. Part one. Continuation.

* Продолжение. Начало см. в №№ 1–4, 2012 г.; №№ 1, 2, 2013 г.; №№ 1–3, 2014 г.

1. Прочитай текст.

Зима.

Наступила зима.

Миша надел куртку, сапоги, шапку, шарф, варежки.

Миша пошёл гулять на улицу.

На улице он увидел много снега.

Из снега Миша слепил снеговика.

На улице начался снегопад.

Мише на варежку упала снежинка.

Мальчик был рад зиме!

! Если ребёнок не умеет читать, текст читает взрослый.

2. Ответь на вопросы по тексту:

- 1) Какое время года наступило?
- 2) Что надел Миша?
- 3) Куда пошёл гулять Миша?
- 4) Что он увидел на улице?
- 5) Что слепил Миша из снега?
- 6) Что началось на улице?
- 7) Что упало на варежку Мише?
- 8) Чему был рад Миша?

Урок 10, лист 2.

! После того как ребёнок ответит на вопрос, на стол выкладывается соответствующая картинка из приложения № 1. Если ребёнок затрудняется при ответе на вопрос, можно сразу положить перед ним картинку в качестве подсказки.

1. Исправь ошибку.

! Когда ребёнок справится с заданием № 2, предложите ему закрыть глаза и переставьте картинки местами. После того, как ребёнок откроет глаза, спросите, всё ли правильно. Попросите его исправить ошибку и поставить картинки в нужном порядке. При этом в качестве подсказки можно читать ему предложения из текста. Играть можно несколько раз.

2. Прочитай предложения, вставь вместо картинок слова (см. Приложение № 2).

! Если ребёнок не умеет читать, взрослый читает предложение, делая паузу в том месте, где нарисована картинка.

3. Напиши в квадратиках номера и прочитай предложения в нужном порядке:

- На улице он увидел много снега.
- Миша надел куртку, сапоги, шапку, шарф, варежки.
- Мальчик был рад зиме!
- Из снега Миша слепил снеговика.
- Мише на варежку упала снежинка.
- Наступила зима.
- На улице начался снегопад.
- Миша пошёл гулять на улицу.

! Предложите ребёнку найти первое предложение и поставить в квадратике цифру 1, затем второе и т. д.

4. Составь предложения из слов, начиная с выделенного слова (см. Приложение № 3).

5. Перескажи текст по опорным картинкам (см. Приложение № 1).

! Задания № 5 и 6 подходят только для детей, которые умеют читать.

Приложение №1.





Приложение № 2.

Зима.

Наступила



Миша надел



Миша пошёл гулять



На улице он увидел много



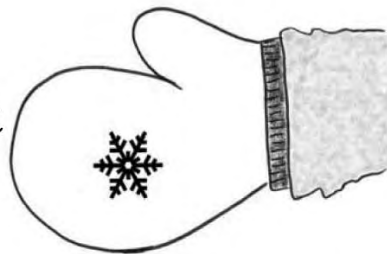
Из снега Миша слепил



На улице начался



Мише на варежку упала



Мальчик был рад



Приложение № 3.

! Разрежьте текст на предложения. Приклейте отдельные слова к нужным предложениям (у Вас должны получиться целые предложения). Предложите ребёнку прочитать предложение. Затем на его глазах разрежьте каждое предложение на отдельные слова (предлоги можно не отделять) и перемешайте их. Предложите ребёнку заново сложить предложение из слов и прочитать, что у него получилось. Можно приклеивать слова в правильном порядке на отдельном листе бумаги, чтобы получился целый текст.

Наступила зима Миша надел
куртку, сапоги, шапку, шарф,
варежки Миша пошёл гулять
на улицу На улице он увидел

МНОГО снега Из снега Миша слепил

снеговика На улице начался снегопад

Мише на варежку упала снежинка

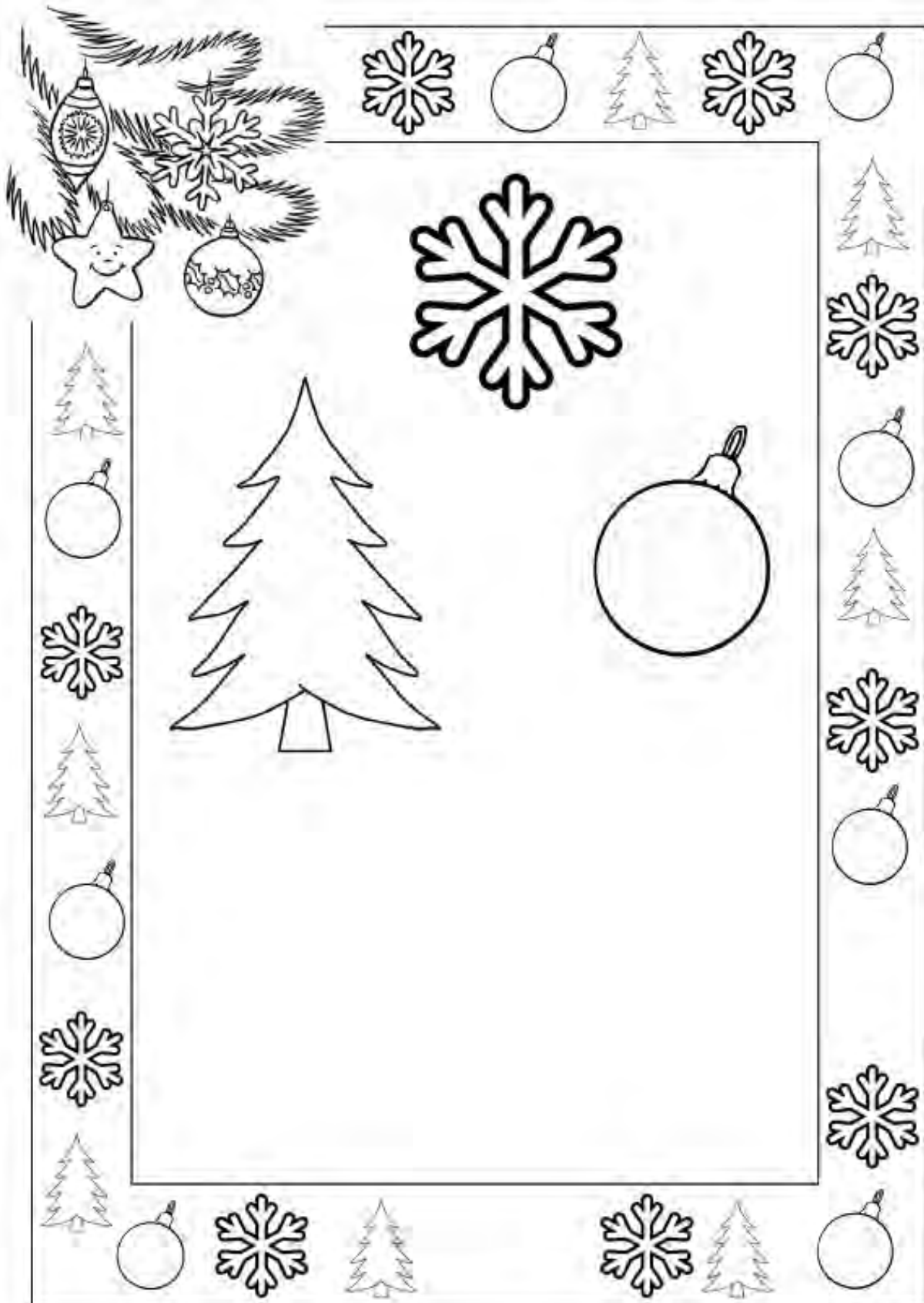
Мальчик был рад зиме

Ура!!!
Пришла зима.
Скоро **НОВЫЙ ГОД!**
НОВЫЙ ГОД - это праздник.
Миша хочет получить подарок.
Миша написал **ДЕДУ МОРОЗУ** письмо.
Папа принёс большую, зеленую, колючую ёлку.
Миша с мамой вешают на ёлку разноцветные шары.

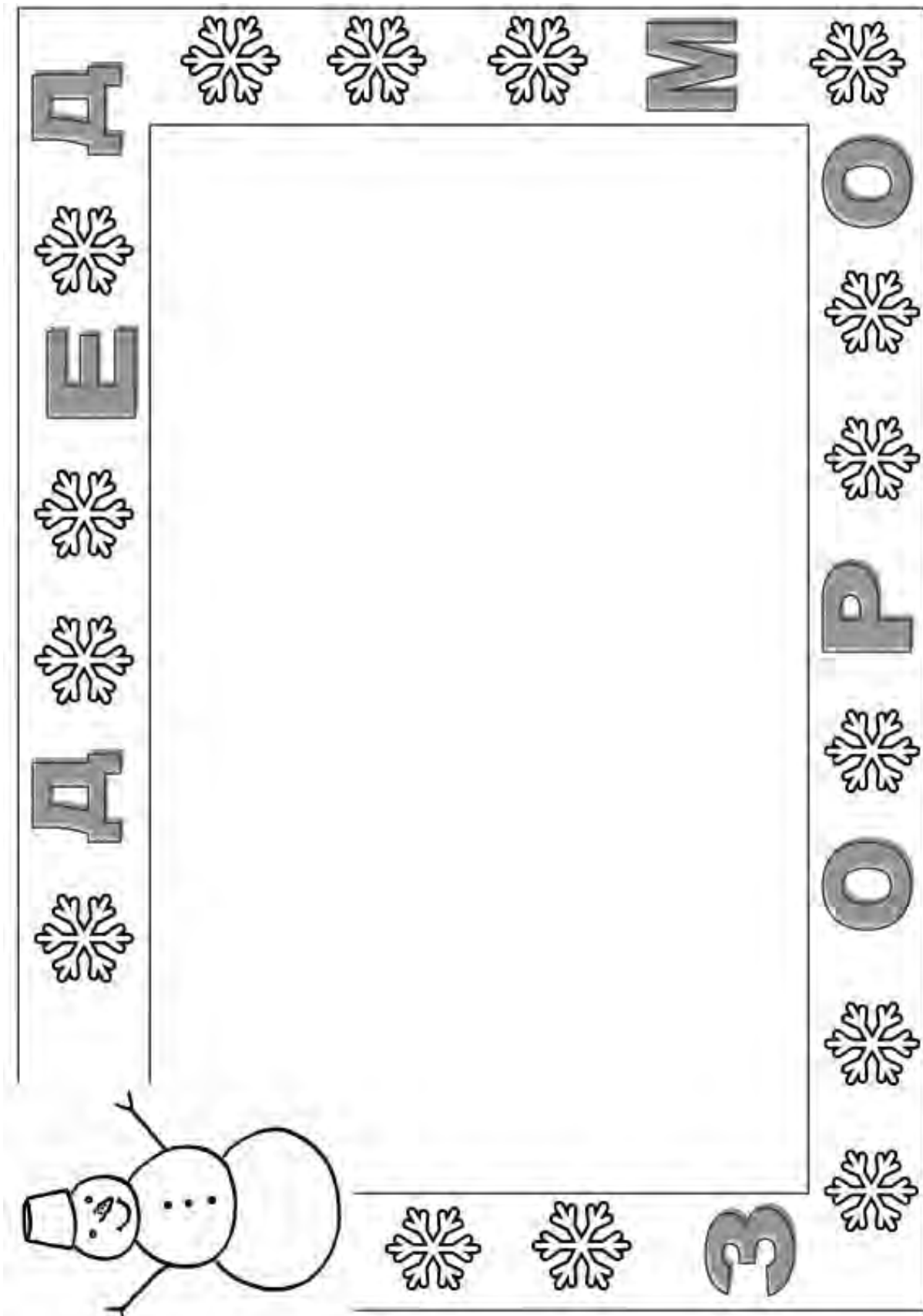
Что
Будет
Лежать
Под ёлкой?
ПОДАРОК!!!

Прочитай текст. Про какой праздник в нём говорится?
Какого числа встречают Новый год? Найди это число на календаре.
Где ты встречал Новый год? Кто был с тобой рядом? Какой подарок
Подарил тебе Дед Мороз? Найди в тексте названия предметов,
которые изображены в рамочке. Раскрась эти предметы. Посчитай их
количество и напиши цифру.

Какой предмет лишний? Каких предметов поровну?









Что бывает в Новый год?

Ты видел на Новый год снежинку? Где ты её видел? Какого она цвета? Найди такой же карандаш и раскрась картинку. Нарисуй, что ещё ты видел. Посмотри на предметы в рамочке. Найди ошибку. Если хочешь, раскрась их.



Будь внимательным

Назови большие картинки. Ёлочку раскрась зелёным цветом, подарок оранжевым, а снеговика голубым. А теперь посмотри на картинки в рамочке. Чем они отличаются от больших? Какие они? Найди среди них картинки, похожие на большие, и раскрась. Напиши буквы из рамочки по порядку. Прочитай, что у тебя получилось.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Сделай своими руками

Вырежи ёлочку по контуру (см. Приложение). Приклей. Повесь на ёлочку шары. Возьми ватные палочки, окунай их в краску разного цвета и прислоняй к ёлочке. У тебя получится много разноцветных шаров. Какие ещё игрушки были на твоей ёлочке? Нарисуй.

Вырежи подарок. Приклей его под ёлку. А что тебе подарил Дед Мороз? Нарисуй свой подарок. А где же ты? Подойди к ёлочке (нарисуй себя или приклей свою фотографию). А с кем ты встречал Новый год? Нарисуй, если хочешь.

Напиши буквы из рамочки по порядку. Прочитай, что у тебя получилось. Посмотри на снежинки. Что ты заметил? Найди ошибку.

--	--	--	--	--	--	--	--

Уважаемые взрослые!

На каждом листе с заданием в левом верхнем углу нарисована картинка. Такая же картинка расположена рядом с текстом задания. Обратите на это внимание Вашего ребёнка. Если он умеет читать, предложите ему самому найти и прочитайте нужное задание.

Обратите внимание: в первом задании необходимо поговорить с ребёнком о каждом предмете (снежинка, ёлочка, шарик). Спросите, какого они цвета, и где Ваш ребёнок их видел. Будет очень хорошо, если он сможет нарисовать ещё предметы. Помогите ему в этом. Можно приклеить фотографии.

Постарайтесь сделать выполнение этих заданий увлекательным для Вашего ребёнка. Задайте ему такие вопросы, которые помогут ему рассказать про его собственный Новый год.

Если необходимо, помогите Вашему ребёнку в ходе выполнения заданий: нарисуйте вместе с ним, раскрасьте, вырежьте, приклейте...

Успехов Вам! С Новым годом!

Приложение.



Ребенок с аутизмом в библиотеке¹

Ребенок с аутизмом в библиотеке: особенности поведения

Ю.В. Никитина,
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: yulnikit@yandex.ru

Чаще всего поведение непохожих на нас людей пугает. Пугает неизвестность, порождающая предположения и фантазии, которые мешают понять другого, быть толерантным к его поведению, не вписывающемуся в привычные рамки. Понимание причин необычного, «неудобного» поведения ребенка с аутизмом, знание основных приемов взаимодействия с такими детьми, позволит сделать доступным поход в библиотеку и аутичному ребенку, и его родителю.

Ключевые слова: аутизм, необычное поведение, библиотека, толерантность, приемы взаимодействия.



Кто-то становится осторожным, тревожным, старается держать дистанцию, пытается избежать со странными людьми встречи. Другие справляются со страхом тем, что сами становятся агрессивными, жесткими, начинают воспитывать, призывать к «порядку», следуя известной поговорке «Лучшая защита — нападение». Что же нас так пугает?

Аутизм — это инвалидность не явная, скрытая, и большинство людей не видят ее, как в случае с другими более «заметными» заболеваниями (например, синдром Дауна, ДЦП). Это неврологическое состояние, и связано оно с особым типом функционирования мозга, с особым типом обработки информации. Происхождение аутизма почти полностью генетическое: наследственная составляющая аутизма примерно около 90%. При аутизме ребенок имеет проблемы с коммуника-

¹ 18 ноября 2014 г. в Центральной городской детской библиотеке им. А.П. Гайдара в Москве прошел городской семинар «Особый читатель в библиотеке». Подготовленная для семинара подборка статей сотрудников ЦПМССДиП будет полезна персоналу библиотек в работе и может привлечь детей с РАС и их родителей к посещению библиотек.

цией и взаимодействием с другими людьми, а также необычные виды поведения. Аутисты — это не умственно отсталые люди, хотя они могут иметь интеллектуальные трудности. Часто такой ребенок может быть очень одаренным в отдельных областях: у многих очень хорошая память, музыкальный слух, отличные способности к изучению иностранных языков, математические. Но при поверхностном общении обычному человеку это не будет заметно: в первую очередь внимание привлекает необычное поведение и «странная», не обращенная к человеку речь. Многие дети не отвечают на вопросы, не смотрят в глаза, другие, наоборот, очень чувствительны к любым звукам (зажимают уши, сами гудят, чтобы не слышать других). Некоторые аутисты не разговаривают вообще, но это не значит, что они не понимают речь: многие для общения используют жесты или специальные карточки. Аутисты с трудом понимают и соответственно не выполняют основных правил поведения, не ориентируются на других людей, часто предпочитают игрушки общению с близкими, чтобы успокоиться, вместо объятий используют стереотипные движения (могут кружиться, трясти руками).

В основе описанных поведенческих и коммуникативных нарушений всегда изначально лежат (или лежали) нарушения восприятия сенсорной информации. Аутисты видят, слышат и чувствуют не так, как обычные люди. Ребенок может быть слишком чувствителен к некоторым сенсорным стимулам (например, к звукам), другую информацию он просто игнорирует. Это приводит к трудностям в усвоении и переработке информации, приспособлению к переменам в обстановке, к невозможности выделить социально значимые моменты в потоке информации. Это часто вызывает состояния перегрузки, которое может вылиться в нервный срыв и потерю контроля над собой. Жизнь человека с аутизмом — это всегда большой стресс, а его поведение — это часто неудачные попытки справиться с этим стрессом.

Вот что пишет о себе 28-летняя аутистка Робин Стюард [1]: «Всю мою жизнь люди считали меня странной, умственно отста-

лой и фриком. Я не была ни одним из этих определений. Моя повседневная жизнь очень часто является экстремальной. Я испытываю огромный стресс и не могу разобраться, что именно происходит вокруг меня. Я не знаю, на что нужно обратить внимание: боль в моем животе незначительная, или это аппендицит? Мне приходится постоянно быть настороже, чтобы вовремя заметить людей, которые напрямую обращаются ко мне. Мне кажется, будто различные события просто чудесным образом происходят вокруг меня, не будучи связаны между собой в определенном контексте.

Мне очень трудно воспринимать чужой язык тела, особенно когда я испытываю стресс, так что я не могу ориентироваться на язык тела, чтобы понять, когда ко мне обращаются, и никто здесь не знает моего имени, так что я в безвыходном положении. Если мне нужно встать в туалет, то я беспокоюсь, что не смогу определить, кто стоит в очереди, а кто нет, и влезу без очереди, хотя я этого совсем не хочу. Когда я испытываю стресс, то моя сенсорная система начинает воспринимать звуки как слишком громкие. Это значит, что если я нахожусь в комнате с микрофоном, то я слышу свист. При этом все остальные звуки воспринимаются мною с одинаковой громкостью, и это очень отвлекает, так что я не могу сосредоточиться».

Описанные выше особенности поведения не должны стать препятствием для похода такого ребенка в библиотеку и возможности получить важный для его развития опыт социализации. И даже если книги не входят в область его интересов, то само посещение нового общественного места для него и для его родителей — это важный шаг на пути к преодолению изоляции такой семьи и шаг к общению, в котором они так нуждаются.

Рекомендации по способам взаимодействия с аутичными детьми в условиях библиотеки

Если ребенок бесцельно передвигается по библиотеке, не смотрит в глаза, не отзы-

вается на просьбы, то такое поведение называют полевым. Дети с таким поведением очень любят яркие сенсорные игрушки: мыльные пузыри, погремушки, неваляшки, тактильные коврики и пр. Если в вашей библиотеке есть детский уголок, то можно привлечь внимание ребенка к нему, взяв в руки и эмоционально комментируя одну из игрушек. Это может ненадолго занять его и позволит родителю воспользоваться услугами вашей библиотеки.

Если ребенок стереотипно трясет руками, раскачивается, цитирует мультфильмы и стихи, то не стоит его прерывать: дайте ему успокоить себя привычным способом. Такие дети не любят ничего нового, поэтому поход в библиотеку для него стресс.

Если ребенок пришел за конкретной книжкой, к которой он испытывает особый интерес, т, возможно, ему у вас будет достаточно комфортно довольно длительное время. Возможно, ребенок будет громко скандировать любимую книгу, стихи, что может нарушать тишину в библиотеке. Прерывать в таких случаях ребенка нельзя, но по окончании «выступления» можно предложить альтернативную, более «тихую» деятельность: разглядывание книжек с яркими картинками, азбуку, пазлы.

Другие дети с аутизмом могут захотеть с вами общаться, при этом в общении не соблюдается дистанция. Такие дети могут произвести хорошее впечатление своей блестящей, подчеркнута «взрослой» речью, большим запасом слов, сложными фразами, их интересы могут быть высокоинтеллектуальными. Трудности пребывания в обществе такого ребенка проявляются в повышенной конфликтности. Он может уже иметь сформированное негативное поведение, может специально провоцировать родителей для привлечения их внимания (особенно если родитель занят в данный момент выбором книги). Лучшая помощь в таких ситуациях состоит в предотвращении подобного поведения: по возможности, следует уделить ребенку внимание, пока родитель занят.

Ребенок с аутизмом может быть испуганным, тревожным, растерянным. Он мо-

жет молчать, не отвечать на вопросы. Как правило, такие дети не требуют каких-то специальных подходов со стороны других людей. Доброжелательное ровное отношение, спокойная речь, объяснение правил поведения в библиотеке вполне достаточны для продуктивного пребывания там ребенка и родителя.

Рекомендации по взаимодействию с родителями аутичных детей

Важно общаться с родителем как с обычным человеком, не смотреть с жалостью, с испугом. Другая крайность — это неодобрительный взгляд, замечания о том, что «лучше воспитывать ребенка». Советы людей (даже если они правильные и конструктивные), у которых нет ребенка с аутизмом, могут заставить родителей потерять терпение. Родители — это нормальные люди, но они настолько заняты лечением и реабилитацией ребенка, что зачастую у них просто не остается времени на себя, что приводит к изоляции, хронической усталости и выпадению из социума. Но доброжелательное общение (даже в рамках похода в библиотеку) может помочь родителю выбраться из изоляции и отдохнуть от забот о ребенке. Не стоит спрашивать у родителей, есть ли у ребенка проблемы. Некоторые родители не хотят раскрывать диагноз, говорить об аутизме и о том, как расстройство проявляется у их ребенка. Другие родители могут находиться на стадии отрицания диагноза и даже слышать не хотят это слово, а обсуждать эту тему и подавно. Если же родитель не скрывает диагноз, то можно спросить у него совета о том, как лучше взаимодействовать с его ребенком. Несомненно, можно проявить интерес и к ребенку, и к теме аутизма. При этом важно не сравнивать его с другим ребенком с аутизмом (если вы с таким знакомы), спрашивать о прогнозах излечения, так как проявления аутистических расстройств очень разнообразны, а точные прогнозы не может дать ни один специалист. Не стоит говорить, родителю «у вас

все будет хорошо»: будущее ребенка для родителей самая болезненная и сложная тема, и не стоит ее затрагивать по собственной инициативе. Лучший способ общения — просто выслушать родителя и проявить интерес к ребенку, не делая акцентов на его заболевании.

Возможно, в библиотеку придет не много детей с аутизмом. Но если такие дети появятся там, то, конечно, выбор сотрудников будет сделан в пользу принятия детей с ограниченными возможностями, и они окажут посильную помощь в интеграции их в общество. ■

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф. 1997.
2. Робин Стюард. Жизнь с синдромом Аспергера: экстремальная повседневность, сайт: sites.google.com>Образование>.../robin-stuard-zizn-s
3. Интеграция детей аутичного спектра. <https://www.facebook.com/ProblemySIDAS>

A child with autism in a library

A child with autism in a library: behavioral characteristics

U. V. Nikitina,
educational psychologist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: yulnikit@yandex.ru

Most often behavior of people who are different from us is perceived as scary. This fear comes from uncertainty, that begets assumptions and fantasies, which prevent us from understanding the other, from being tolerant to the unusual behavior. Understanding the reasons behind discomfoting and unusual behavior and knowledge of the basic methods of interaction with these children will make a trip to the library accessible for the autistic child and their parents.

Keywords: autism, unusual behavior, library, tolerance, interaction methods.

Из опыта работы библиотекаря с детьми, имеющими РАС²

Н.А. Баранова,
библиотекарь

Московского городского психолого-педагогического университета

E-mail: natalicpms@yandex.ru

Одной из задач школьного библиотекаря является приобщение учащихся к библиотеке как к интеллектуальному центру, адаптация к новой среде, знакомство не только с книгами, но и с культурным наследием, культурными ценностями. Именно поэтому для учащихся школьного отдела Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков важны посещения мероприятий, организованных при участии библиотекаря, поэтому для них ежегодно организуются экскурсии в библиотеки Москвы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, библиотека, адаптация.

Подготовка персонала библиотеки к работе с детьми с РАС

Важна подготовка всех сотрудников библиотеки для работы с детьми с РАС, начиная с гардеробщицы и других технических служащих. Хотя бы минимум знаний о поведенческих особенностях таких детей должен иметь весь коллектив библиотеки. Эти знания помогут привлечь новых посетителей в библиотеку. С самого порога ребенок с проблемами должен слышать добрые слова, и персоналу следует выработать ритуал приветствия и прощания, который для детей с аутизмом может быть и жестовым, а можно использовать даже речевки или игрушки. При общении с незнакомым еще ребенком следует меньше задавать вопросов (дети с РАС часто их избегают), иначе потом трудно будет установить с ними контакт. Детей можно приглашать на праздничные мероприятия библиотеки, если будут учтены их поведенческие особен-

ности. От сотрудников библиотеки требуется спокойное отношение к стереотипным фразам и движениям ребенка, ему необходимо разъяснить, где и как стоят книги, то есть попробовать совершить экскурсию по библиотеке, рассказать про отделы, полки, указатели. Если ребенок готов, ему можно показать книги, журналы, предложить их полистать, поиграть в настольные игры. Очень нравятся нашим детям книжки с большими картинками, если текст набран крупным шрифтом, на светлой или белой бумаге.

Адаптация ребенка при посещении библиотеки

При первых посещениях библиотеки поведение ребенка-аутиста, как правило, хаотичное, полевое, то есть он хватается руками все книги подряд, не задерживая свой взгляд на книге. Может случиться так, что

¹ В подготовке статьи использована книга Волжмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1. Пер с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачёвой и др. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. 224 с.

книги совсем не будут привлекать его внимание, интерес может проявиться к живому уголку, к цветам в зеленом уголке, настольным играм, возможно, ребенку понравится просто сидеть в мягком кресле с игрушкой.

После нескольких посещений ребенок привыкает к обстановке, может поздороваться со всеми, ответить на вопросы, взгляд его задерживается на книгах, картинках, он читает названия выставок, тексты на полочных указателях. Вероятно, можно будет взять его за руку, обнять.

Таким образом, со временем общение с ребенком может стать более эмоциональным, он научится взаимодействовать со взрослыми, понимать других людей.

Учет особенностей детей с РАС в библиотечной работе

При проведении библиотечных мероприятий с детьми с РАС важно основную информацию выдать за первые 10–15 минут, пока сохраняются внимание и работоспособность: ребята слушают, им интересно узнать, о чем будет беседа, они активно участвуют в викторинах. После 15-ти минут интенсивной работы следует провести 5-минутную физкультпаузу. В последние 15 минут можно предложить практическую деятельность.

В конце мероприятия следует обязательно похвалить детей, обратить внимание на выполненное задание, закрепить успех.

Тема наших встреч со школьниками в библиотеке на Кашенкином Луге формируется по книгам-юбилеям, писателям-юбилеям. Например, очень удачно прошли праздники «Дядя Стёпа и не только», «Приключения Буратино, или Золотой ключик», «Незнайка собирает друзей», детям очень понравились встречи по книгам Сутеева «Сто смешных картинок» и Пушкина «Сказочное Лукоморье».

Уроки вежливости и доброты, проводимые в школе для детей с аутизмом, необхо-

димо обязательно подкреплять наглядным материалом, жизненными примерами, памятками, «узелками на память».

Многочисленные нарушения в развитии детей с РАС значительно затрудняют беседы с ними о нравственности. Прочитав произведение, дети не задумываются об авторском вопросе, о том, что хотел он передать читателю. Обязательно нужно проговаривать с ребенком тему произведения, сюжеты, делать вместе выводы о прочитанном. Рассказы Льва Толстого, Валентины Осеевой, Михаила Зощенко, Николая Носова, Ирины Пивоваровой, произведения Сергея Михалкова, Корнея Чуковского, Агнии Барто, творчество Сутеева, Драгунского, Чарушина, Пришвина, Бианки наиболее приемлемы для такой работы, более просты для восприятия детьми с РАС. Им близка тема «Детям о детях», «Ребятам о зверятах». Книги по теме «Сильный, смелый, мужественный», былины наши дети читают редко. Для многих читающих детей с РАС характерны увлечения энциклопедиями. Тема «О войне», например, им труднодоступна, непонятна. Нередко встречаются дети, читающие только энциклопедии, комиксы. Такое чтение подкрепляется хорошей механической памятью ребенка, он легко воспроизводит факты, блистает знаниями или повторяет фразы из комиксов. Часто у детей с РАС встречается «застывание» на конкретной теме. Библиотекарю следует менять тематику, знакомить с другой литературой. Можно помочь такому ребенку использовать свою память при чтении стихов Чуковского, сказок Пушкина и т.д., постепенно приучать его к осмыслению выученного, пониманию каждого прочитанного слова, всего содержания произведения. Далее можно пробовать развивать читательский вкус, интерес к культуре, предлагая ребенку рассказы, сказки. Например, в конкурсах чтецов «Осень», «Здравствуй, Зимушка-зима», «Мои любимые стихи», можно предложить чтецам выступить в нарядах, привлечь к этому и родителей, использовать специально нарисованные картинки, изготовленные

детьми игрушки. К тому же такие конкурсы помогают педагогам выявлять детей с хорошей памятью, артистичностью.

Сказки в работе с детьми с аутизмом

Сказка очень сложна для понимания детьми с РАС. Требуется постоянное разъяснение, частые остановки при чтении, обязательно эмоциональное чтение взрослыми (так одновременно ребенок получает знания в области эмоций, учится понимать интонации голоса). Русские народные сказки вызывают затруднения в понимании слов, выражений, речевых оборотов, т.к. наши дети чаще всего буквально воспринимают происходящее. Образный язык, шутки не всегда доступны их пониманию. Поэтому при изучении сказок используются различные формы и методы работы: чтение чередуется с рисованием, раскрашиванием, изготовлением поделок из бумаги, пластилина, игра переплетается с драматизацией, просмотр мультфильмов сочетается с прослушиванием аудиозаписей. Лучше всего выбирать сказки, где история заканчивается возвращением домой («Маша и медведь», «Три медведя», «Петушок-золотой гребешок», «Снежная королева», «Заюшкина избушка» и т.д.). В этих сказках дом — символ жизни семьи, тепло домашнего очага, убежище, кров, защита от напастей внешнего мира.

Другой вариант — общий пир, свадьба («Царевна-лягушка», «Сивка-бурка»). Обычно дети любят сказки, в которые можно играть без подготовки и закреплять их содержание игрой («Репка», «Теремок», «Три медведя»). Вообще, театрализация сказки существенно развивает интерес к прочитанному произведению.

Игровая деятельность в библиотеке и театрализация литературных произведений

Известно, что дети с РАС испытывают серьезные трудности в сюжетно-ролевой игре. Быстрый темп, смена ролей при театрализации и проблемы с воображением у детей мешают им включаться в совместную деятельность. Только при серьезной помощи взрослых, постепенно вовлекающих детей в игру, можно достичь успехов во взаимодействии и далее в привлечении к участию ребенка к постановке пьесы.

Попробовав играть в сказке, дети начинают уже выбирать для чтения сказки осознанно, причем проявляют читательский вкус. Участие в театрализованных представлениях помогает детям с РАС осознавать личную причастность к общему делу, понимать необходимость общения с другими людьми, развивать читательский интерес, эмоции и речевые навыки. ■

From a librarian's experience of working with children with ASD

N.A. Baranova,
librarian of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: natalicpms@yandex.ru

One of the school librarian's tasks is to cultivate students' commitment to the library as to an intellectual center, to facilitate adaptation to the life environment, to introduce not only books, but the cultural heritage and values. This is why for the students of school department of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents visiting events, organized by the school library, is of utmost importance, and this is why the Center organizes field trips to the different Moscow libraries.

Keywords: autism spectrum disorders, library, adaptation, cultural heritage.

Школьная библиотека как опыт социализации

М.С. Чижова,
библиотекарь

Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: margaret380@yandex.ru

Особые дети — это тоже читатели или пользователи библиотеки. Из-за недостатка информации они не знают, как работать с такими детьми. А ведь посещение ребенком любой библиотеки — важный социализирующий фактор. Описывается личный опыт работы в библиотеке Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с детьми, имеющими аутизм и другие нарушения развития.

Ключевые слова: аутизм, нарушения развития, школьная библиотека, социализация.

Я работаю в библиотеке ЦПМССДиП почти семь лет, и у меня уже есть опыт, о котором хотелось бы рассказать.

Когда я пишу о своих читателях, даю им какую-то характеристику, я ни в коей мере не пытаюсь зайти в дебри психологии или делать какие-то выводы. Я пишу только о моих читателях. Все, о чем я пишу, ориентировано на моих коллег.

Главная проблема, она же и особенность наших детей в том, что они не умеют общаться во всех смыслах этого слова и воспринимают мир иначе, чем мы. Чтобы это понять, проще всего сравнить их с инопланетянами. Если речевых детей принято сравнивать с иностранцами, то аутисты — это инопланетяне.

Они были всегда и становились героями литературных произведений — народных и авторских. У С.Я. Маршака есть переводное стихотворение из английской народной поэзии про Дурака, который все делает не так:

С потолка он строит дом,
Носит воду решетом,
Солнце в поле ловит шапкой,
Тень со стен стирает тряпкой.

Дверь берет с собою в лес,
Чтобы вор к нему не влез.

Он строит дом с потолка не потому, что не умен, а потому, что он по-другому видит дом.

Он плачет на свадьбе, смеется на похоронах, за это односельчане его бьют. Он находит общее в свадебной и похоронной процессиях (нам и в голову не придет ис-



кать общее), но не видит таких различий, какие увидели бы мы.

Поэтому детям-аутистам стоит большого труда приобрести те навыки, которые мы схватывали на лету, рефлекторно, живя в окружении других людей.

Неумение общаться — это не просто неумение говорить. В нашем центре дети, в основном, говорящие.

Но, приходя в библиотеку, ребенок может сделать большое количество ошибок, которые неподготовленный человек может неправильно понять.

Он может не поздороваться, и это не значит, что он не воспитан.

Он может поздороваться (ведь его учили здороваться, входя в комнату), но никого не увидит. С ним, вроде, уже ведешь диалог, а через пять минут он вас обнаружит в комнате, иногда с радостью в глазах. И поздоровается уже по-настоящему, видя собеседника.

Он может не узнать библиотекаря за пределами библиотеки.

Может запретить на себя смотреть. Я в таких случаях не смотрю. Потом научится и на меня смотреть, и на себя смотреть разрешит.

Задавать детям вопросы следует чаще всего через маму. Мама — посредник между ним и окружающим миром.

Ребенок может бегать вокруг стеллажей. Может прийти на абонемент, увидеть книжное богатство, побежать между стеллажами, найти книгу и сразу начать читать. Стоя, сидя на полу или на мусорном ведре. И весь мир вокруг уже не существует. Тогда его книгу оформит, конечно, мама. Умная мама потом, попозже, запустит его одного, чтобы он попытался справиться с ролью читателя.

Ребенок может говорить очень медленно, и нужно ждать, пока он закончит фразу, и он плохо поймет, если собеседник говорит быстро.

Он может не знать свой адрес и телефон, хотя уже учится в третьем классе школы.

Ребенок может подумать, что пришел в магазин: он не знает, кто такой библиоте-

карь. Нужно объяснять разницу. Он не знает, откуда берутся учебники, и может прийти в восторг, увидев их на стеллажах: «Так вот они откуда!»

Он может закатить скандал, если ему не дали книгу, попытаться пожаловаться. И кричать будет так, что учитель услышит, находясь на два этажа ниже. Когда поймет, что нарушил правила, все исправит и станет ходить в библиотеку. Ведь в библиотеке можно брать книги(!).

Вторая особенность этих детей в том, что даже при наличии высокого интеллекта у них присутствует задержка в развитии. Они могут не знать простых вещей.

Один школьник с хорошо организованными мозгами не знал, что книги из библиотеки выдают на месяц. Спросить не догадался, одноклассникам не поверил. Он вообще никому не верит, он — атеист в верующей семье. Так каждый вечер и возвращал мне книгу, пока я ему не объяснила, что книги можно брать домой.

Еще одна особенность наших детей противоречит всему, что я уже сказала, и тем не менее, это правда: наши дети очень хотят общаться, просто не знают, как это делать. Им тяжело в вакууме, через который мы с ними не можем пробиться друг к другу. И когда они обретают друзей, они очень счастливы.

Вся эта неспособность к диалогу очень опасна. Особые дети тоже вырастают, они должны научиться заботиться о себе сами. Ребенок должен научиться общаться с самыми разными людьми и с чиновниками, что, может, важнее.

Конечно, с детьми работают комплексно учителя, психологи, логопеды. Библиотекарь в центре — персонал вспомогательный. Но посещение библиотеки несет в себе социализирующие функции. Воспитание грамотного читателя и является помощью такому ребенку в плане будущей жизни в социуме. Это — социальный опыт, который можно получить, не выходя за пределы школы. В библиотеке ребенок может найти практическое применение тем навыкам, которым его научили психологи и логопеды. У ребенка есть воз-

возможность практиковаться в общении, в диалоге с человеком за конторкой, и учиться жить по правилам, ведь пользование библиотекой влечет за собой ряд обязательств и правил.

Библиотекарь — это человек за стойкой, это прообраз будущего чиновника, преподавателя ВУЗа, менеджера, продавца и т. д., с которыми подростку придется общаться. Взаимоотношения библиотекаря и читателя — это договор. Мы обязаны предоставить детям книги, диски, ноты, пластинки, необходимое оборудование для прослушивания, обеспечить открытый доступ к фонду, помочь в получении информации, в том числе через Интернет. А дети обязаны соблюдать правила пользования библиотекой.

Став читателем, пользователем библиотеки, ребенок может научиться выполнять некоторые социальные правила и удовлетворить свой духовно-культурный запрос.

Мои читатели приходят по одному, с классом, с друзьями, с мамой. Один второклассник привел мне троих читателей, и двое ходили в библиотеку до конца четвертого класса.

Я рассказываю им, что такое библиотека, и как можно выбирать книги. Часто, чтобы ребенок выбрал книгу, ему нужно задавать наводящие вопросы. Нужно рассказывать, что книги стоят по алфавиту, затем по авторам, спрашивать, что он больше любит (сказки, стихи, про животных и т. д.). Приходится помогать. У детей часто внимание не концентрируется, заглавия написаны вертикально, книги стоят плотно, и книги нужно доставать самой, показывать их, а дети книги смотрят. Я объясняю, как пользоваться оглавлением. Иногда дети волнуются, что тоже не способствует концентрации внимания, а названий книг много. Но потом они с этим справляются.

Есть такие дети, которые точно знают, что им надо. С ними достаточно установить контакт, ответить на вопросы, и они сами все найдут. С вниманием у них все в порядке.

Ребенок может быстро усвоить правила поведения и сам выбирать книги, но целый

год с библиотекарем объясняться жестами. И прыгать от счастья, получив книгу. У меня есть такой читатель. Только во втором классе он стал со мной разговаривать. Звучки произносил плохо, но терпеливо доносил до меня все, что хотел сказать.

Если ученик пришел в первый раз, его, естественно, нужно записать в библиотеку. Я стараюсь задавать вопросы, чтобы он сам мне назвал свои имя, адрес и т. д. Они часто забывают улицу или телефон, ведь для них это так несущественно. Но с такими, как правило, стоит рядом мама.

Я обязательно рассказываю о правилах пользования библиотекой. За семь лет мне попался только один ученик, который сам рассказал мне все правила. Брал по пять книг, читал и все усваивал. Стараюсь донести до ребенка, что брать книги из библиотеки — это договор, правила, которые надо соблюдать. У меня все дети расписываются за книгу, это значит, что они за нее отвечают. Одновременно я учу правильному обращению с книгой.

Были ситуации, когда ребенок терял книгу, и учителя, конечно, знают правила. Но ученика посылали ко мне, чтобы он сам объяснил мне ситуацию и выяснил, как решить этот вопрос, и чтобы потом донес информацию до родителей. Получается, что даже потерю книги можно обернуть во благо ребенка, обучая его деловому общению.

У другого ученика младший брат порвал книгу, и мальчик сам ее склеил. Правда, мне потом пришлось переделывать.

Конечно, школьники никогда не возвращают книги вовремя. Я им напоминаю, и в школе даже есть такие дети, которые этот вопрос решают сами. Сами находят книги дома и приносят. Сами помнят, какие книги взяли. Ребята из последнего выпуска сами помнили о своих долгах, я к учителю даже не обращалась. Родителей некоторых активных читателей я увидела только на выпускном празднике.

Как ни прозаично это звучит, важно, чтобы в библиотеке ребенок все делал сам.

И конечно, необходимо учить детей пользоваться каталогом. Электронным или

на карточках, это неважно. Правда, мы ограничены во времени, к тому же нашим детям лучше общаться с человеком, чем с базой данных.

Все это обычно и легко для здорового ребенка. Для особых детей многое из рассказанного — это труд и большие достижения.

Все юные читатели делятся на две группы.

Первая группа — самая интересная. Это дети, у которых присутствует культурно-духовный запрос. (Возможно, мир сошел с ума, так иногда кажется, потому что здоровые дети ничего не хотят учить, а больным детям свойственна активная познавательная деятельность. Когда у меня в библиотеке ребята сидят на полу и читают книги, как в старые времена, душа радуется).

Главные книги в моем фонде — это детские энциклопедии. Когда я провожу экскурсию, начинаю рассказ с этого раздела. В основном берут книги по естественным наукам. Большой популярностью пользуются динозавры и рептилии, книги о морских животных, об ископаемых животных.

Успехом пользуются микробы и бактерии, анатомия человека, насекомые и пауки.

Также популярны энциклопедии о войне и оружии. Школьники часто задают мне вопросы, мы вместе смотрим и выбираем книги.

Иногда я «пускаю» детей в Интернет, если знаю, что они не начнут играть, и помогаю им сформулировать запрос, учу пользоваться Википедией, находить познавательные сайты.

Меньшее количество детей читают художественную литературу. Эти выбирают книги сами. Их главное научить, как искать. Достаточно объяснить, что книги стоят по алфавиту, «наша» литература — отдельно от зарубежной, что нужно открыть книгу и читать оглавление. Один раз научишь, и они сами все делают. Недавно мой активный читатель сам нашел пьесу Михалкова «Зайка-Зазнайка». Мама не смогла купить в Интернете, а он нашел в библиотеке. Перелопатил всего С. Михалкова, изучил оглавление, и вот, пожалуйста, пьеса «Зайка-Зазнайка». Провел самостоятельное исследование. Был страшно возмущен: мама сказала, что

книги нет, а вот она есть! Почему его обманули?! Он у нас большой знаток Маршака, Михалкова, Заходера.

Вторая группа детей — это дети, которые хотят пожить в социуме жизнью обычных здоровых детей. Хотят казаться такими же, как все. Они, скорее всего, книг не читают, хорошо, если листают. Это становится ясно, если попытаться книгу обсудить. Но они берут энциклопедии, рассказывают, что все прочли, стараются произвести на вас хорошее впечатление. Хотят, чтобы их считали умными, ведут себя вежливо. Иногда приносят мне показать свои крутые гаджеты. С ними я только разговариваю. Их легко отличить от читателей.

Также с классами время от времени я провожу в библиотеке мероприятия познавательного характера. Из всего списка библиотечных мероприятий у нас прижились только три.

В сентябре первые классы приходят ко мне на экскурсию в библиотеку. Если дети «слабые», знакомство с библиотекой можно начинать и во втором классе. Я рассказываю им, что такое библиотека, какие библиотеки бывают, рассказываю о фонде. Начинаю с энциклопедий, потом — российская литература, зарубежная литература, сказки: «А вот ваши учебники, а это — литература для учителей и психологов». Книги беру с полки и даю им в руки посмотреть поближе и потрогать.

Иногда можно провести викторину. Но к ней необходимо готовиться. Дети должны с родителями проработать текст, чтобы отвечать на вопросы. Для этого нужно время. Вопросы, разумеется, простые. Одновременно я показываю им иллюстрации из книг. Делаю для них презентацию, но не слайд-шоу, — показываю картинки сама. Иллюстрации нужно обсудить. Если викторина посвящена творчеству какого-нибудь поэта, подборку стихов я делаю на весь класс. Хорошо, если детям дать список вопросов викторины или список стихов, и они сами в библиотеке найдут нужную литературу.

К викторине можно присоединить еще одно мероприятие — библиотечный урок,

посвященный жизни и творчеству писателя или поэта. Здесь я детям просто рассказываю и показываю иллюстрации и книги.

Для второклассников есть библиотечный урок про алфавит. Речь идет о практическом применении алфавита. Заодно можно еще раз поучить, как искать книги на стеллажах. Кто не читатели, уже успевают забыть экскурсию.

Также я провожу библиотечные уроки по самым разным темам и по желанию учителей: уроки о Великой Отечественной войне, об экологии, космосе. По ходу рассказа показываю детям книги и презентацию.

Во время рассказа нашим детям нужно обязательно задавать вопросы. Это их стимулирует и помогает концентрировать внимание.

За все годы работы в библиотеке я сформулировала несколько правил для проведения мероприятий. Говорить нужно про-

стыми, понятными фразами. Задавать вопросы по ходу рассказа. Можно повторить одну и ту же мысль два-три раза, меняя формулировку. И обязательно должен быть иллюстративный материал. Можно и презентации делать, и книги показывать, хорошо, если есть репродукции картин.

К мероприятию дети могут писать отзывы по какому-либо произведению (это — высший пилотаж) или рисовать. Часто они делают это с помощью родителей.

Работая с аутистами, приходится работать и с их родителями. Растить ребенка с аутизмом — тяжелый труд. Родители вынуждены помогать своему ребенку, без них он просто не справится.

Но работать с нашими детьми вполне реально, в процессе роста и обучения у них появляется интерес ко многому, можно увидеть какую-то отдачу и получать от своей работы удовольствие. ■

School library as the resource of social experiences

M.S. Chijova,
librarian of the Moscow State University
of Psychology and Education,
E-mail: margaret380@yandex.ru

Special needs children are entitled to be school library readers and users. Because of the gaps in the knowledge they don't know how to work with these kids. Yet any child's visit to the library is a very important social experience. The article describes professional experience of librarian work in the Center for psychological, medical and social support to children and adolescents with autism and other developmental disorders.

Keywords: autism, developmental disorders, school library, socialization.

Логопедические занятия с ребенком, имеющим аутизм

Н.П. Рольбина,

учитель-логопед высшей категории, отличник образования,
ветеран труда, ГБОУ г. Москвы СОШ № 1143,
E-mail: rolbina.nadezhda@yandex.ru

В своей практике мне довелось заниматься с учеником Кириллом К., которому был поставлен диагноз детский аутизм.

Родители мальчика хотели, чтобы ребенок с сохранным интеллектом, но с определенными особенностями поведения и восприятия учился не в коррекционной, а в общеобразовательной школе. И директор, заслуженный учитель Садкова Маргарита Николаевна, зачислила мальчика в первый класс.

Кирилл посещал школу без желания, часто пропускал уроки, не выполнял домашние задания и на занятиях не включался в работу, а просто присутствовал. Директор предложила мне включить мальчика в логопедическую группу. Отказаться я не решилась.

В первое время Кирилл не шел на контакт, игнорировал меня, не реагировал на вопросы, не выполнял задания. Было нелегко. Имея дефектологическое образование и немалый опыт работы со школьниками, я впервые столкнулась с особенностями ребенка с РАС. Пришлось дополнительно изучать методическую литературу по данному вопросу, советоваться с коллегами из других учреждений, которые в своей работе имели опыт работы с такими детьми. Моей задачей было установить доверительный контакт и вовлечь мальчика в процесс учебы, а также оказать помощь в усвоении школьной программы по русскому языку.

В моем профессиональном арсенале собрано много дидактических игр и пособий, способствующих развитию вербальной, сенсорной и зрительной памяти, расширению словарного запаса, развитию творческих способностей школьника. Многие из этих пособий разработаны мною. В случае с Кириллом начинать пришлось с применения игровых приемов. Ниже я описываю некоторые из них.

Игра «Правая-левая» используется при изучении и закреплении определенных грамматических правил. Например, «парные согласные». После повторения темы перед учеником ставится задача: научиться различать звонкие и глухие парные согласные: б-п, в-ф, г-к, д-т, ж-ш, з-с. Учитель называет слова поочередно: «балка — палка, дом — том, загар — сахар, жар — шар». Ученик поднимает правую руку, если в слове звонкий согласный, левую — если глухой. Эта игра способствует развитию сенсорной и вербальной памяти. Для развития зрительной памяти я использовала наклейки с соответствующими буквами. Эту игру можно с успехом использовать и при изучении союзов и предлогов, предложений и приставок, глаголов I и II спряжения.

Аналогичную игру для разнообразия можно назвать **«Глазки стреляют»**. Наиболее продуктивной эта игра будет при закреплении темы «Словарные слова». Учитель поочередно называет однокоренные слова: одно правильное, другое с ошибкой

или наоборот. Ученик смотрит в правую сторону, если считает, что слово произнесено правильно, и в левую, если с ошибкой. Например: «Кровать — кравать, вогон — вагон». При произнесении слов учитель усилением голоса акцентирует внимание ученика на гласной в 1-м слого.

При изучении темы «Безударные гласные, проверяемые ударением» используется другой **прием**: учитель диктует слова, правильно их произнося или с искажением, а ученик записывает только проверочные слова. Например, учитель диктует слова «зеленый лист», а ученик пишет слово «зелень», подчеркивает ударный слог и ставит ударение в слове.

Большой популярностью у детей пользуется игра «**Спрятанные буквы**». На листе бумаги (лучше в клетку) рисуется одна большая печатная буква. К ней дополняют элементы других букв. Конечная цель — включить все буквы алфавита. Игра используется для профилактики дисграфии.

Успешно справившись с программой начальной школы, Кирилл перешел в среднее звено. К этому времени мальчик в школе

освоился, привык к требованиям педагогов, выполнял задания, проявляя большой интерес к занятиям и активно их посещая.

На моих занятиях по-прежнему применялись игровые приемы. Мы стали использовать кроссворды, составленные совместными усилиями шарады, логарифмы. Мы совместно с Кириллом переделывали известные фразы или сочиняли свои на заданную тему. Например: «Стоит замолчать, и тебя услышат», «Игра приходит и уходит, а кушать хочется всегда», «Зимой метели пели, зимой цвела пурга», «К нам лето прилетело на крыльях ветерка» и др.

В старших классах мы с Кириллом составляли планы конспектов, писали тезисы. Мальчик на всем протяжении учебы показывал хорошие знания. Начальную школу, а затем и 9 класс, Кирилл закончил на 4 и 5.

В настоящее время Кирилл осваивает компьютер и планирует продолжить обучение. Экспрессивная речь так и не появилась, но это не мешает ему усваивать новые знания и искать свой путь в жизни. ■

Опыт кинезитерапевтической помощи семьям, имеющим детей с аутизмом

Т.В. Черная,
психолог, докторант по медицинской психологии
Межрегиональной Академии управления персоналом, г. Киев,
E-mail: tovat@i.ua

С увеличением числа детей с проблемами в развитии растет количество взрослых людей (их опекунов), которым также нужна помощь. Семья, где растет особенный малыш, также становится особенной и с особенными потребностями. Помимо больших затрат на лечение и коррекцию поведения ребенка такая семья нуждается не только в понимании со стороны родственников и общества, но и в специализированной помощи.

С рождением ребенка жизнь и ритм семьи меняется в одночасье. Утихают пред родовые хлопоты, наступает момент ожидания и вот... На свете одним человеком стало больше. Но всегда ли рождение ребенка приносит в семью запланированные радостные хлопоты? Сегодня, к сожалению, приходится много говорить о возросшем количестве детей с проблемами в развитии психики и с нарушением поведения. СМИ пишут буквально об эпидемии аутизма. Все мы понимаем, что век техногенной революции наносит непоправимый удар по экологии, а загрязненная среда сказывается на здоровье всех людей. Но разве можно себе представить, что твой долгожданный ребенок тоже будет страдать? Когда мы говорим о том, что количество детей-аутистов в Украине ежегодно увеличивается на 20%, мы не подразумеваем, что в эту суровую статистику могут попасть наши самые дорогие, самые любимые, самые маленькие — наши, а не чьи-то дети.

Часто можно наблюдать картину, когда близкие родственники, бабушки и дедушки, не понимая проблемы, начинают обвинять молодую семью в неправильном воспитании ребенка и обижаются на малыша за то, что он их якобы не любит. При обращении за помощью к специалистам тоже далеко не всегда можно получить адекватную помощь и поддержку. В таких ситуациях нередко целостность семьи подвергается опасности. Отец, как правило, большую часть времени проводит на работе, пытаясь заработать больше денег для своей семьи (или делает вид, лишь бы дома проводить как можно меньше времени). Старшее поколение сводит до минимума общение со своими детьми, так как считает их виновными в сложившейся ситуации. Былые друзья куда-то исчезли, а новых нет и быть не может. Дневная прогулка с ребенком также превращается в испытание, так как малыша нарушает все нормы поведения.

Как правило, мамы остаются один на один со своей проблемой, закрытые в четырех стенах. Их изводит безысходность положения, одиночество и самое главное — недостаток нужной информации. Помимо тяжелого психоэмоционального состояния многие мамы испытывают и физические боли. У многих роды проходили неблагоприятно, организм не успел восстановиться, а ребенок требует повышенного внимания. Приходится самой носить ребенка, коляску, сумки, выполнять нелегкую работу по дому. Молодые женщины испытывают

боли в спине, в области шеи, непроходящие головные боли, у многих болят руки. Некоторые женщины мрачные, в депрессивном настроении. Молодые мамы больных деток имеют симптомы болезней женщин пенсионного возраста. А как же им заботиться о ребенке с особыми потребностями? А как же быть нежной и заботливой женой, чтобы муж, приходя с работы домой, мог насладиться семейным уютом? Во что превращается быт некогда счастливой семейной пары?

Для коррекции поведения и речи ребенка родители приглашают к своему малышу различных специалистов, но на себя уже, как правило, не хватает ни возможностей, ни сил.

Работая с детьми в таких семьях, очень хочется помочь тому, кто непосредственно находится весь день с особенным ребенком. Метод комплексной игровой кинезитерапии (КИКТ, патент Украины № 78372 от 11.03.2013), созданный мной в научной группе профессора А.П. Чуприкова, прекрасно зарекомендовал себя как дополнительный и усиливающий позитивный эффект метод помощи детям с отклонениями в развитии психики и поведения. Особенностью и преимуществом этого метода является, с одной стороны, легкая непринужденная игровая манера общения с ребенком, с другой стороны, — возможность применения его ко всем, кто в нем нуждается.

Занятия проводятся или амбулаторно, или в доме самого ребенка. В последнем случае ребенок и его родители (или мама) находятся в привычной для них обстановке, что само по себе не вызывает никакого напряжения при общении. Поведение ребенка в основном зависит от тяжести состояния, и для успешного общения с ним порой необходима изобретательность. Игровая форма общения с малышом убирает преграды в понимании друг друга и открывает дополнительные возможности в развитии и коррекции поведения.

В игровую кинезитерапию входит комплекс методик для реабилитации и укрепления здоровья. Важной составляющей яв-

ляется пальцевой массаж. Учитывая особенности детей, массаж выполняется в виде игры. Трудно представить, чтобы гиперактивный ребенок спокойно лежал или сидел 20 минут. От родителей часто приходится слышать, как они проводили ребенку массаж с криками и истериками, приходилось его силой удерживать на массажном столе, и результат от такого массажа оказывался сомнительным. Я выполняю массаж малышу в том положении и в том месте, где ему удобно. Если ребенок занят игрой на ковре, можно начинать с ножек. Сажусь рядом с ним на ковер, стараясь не мешать его игре, и начинаю проводить массаж доступных мне частей тела, воздействуя на биологически активные точки. После проведения массажа следующим этапом является кинезитерапия на мяче для фитнеса. Используется гладкий мяч диаметром 75–85 см. Мяч является прекрасным снарядом для тренировки вестибулярного аппарата, расслабления мышечных групп, снятия напряжения, укрепления мускулатуры позвоночника, улучшения подвижности суставов. Продолжением игровой кинезитерапии является сенсорная игра. Она заключается в передаче сенсорной информации ребенку при помощи различных стимуляторов и раздражителей (кисочки, бумажки, перышки...). Также практика показывает, что иногда, когда это показано, полезно включать в комплекс крианосакральную терапию, элементы йоги и динамическую гимнастику. Таким образом, я задействую разные анализаторные системы ребенка, стараясь связать их друг с другом.

Но как ведут себя мамы во время занятий? Одни мамы стараются уйти и «не мешать», другие напряженно сидят, наблюдая в стороне и опять-таки «не мешают». Подключить маму к процессу игровой кинезитерапии оказывается сложно. Сказываются сильное утомление, какие-то комплексы и даже нежелание лишней раз шевелиться. После разговора с мамой выясняется, что у нее хроническая усталость, хронические боли в разных частях тела,

плохой сон и т.д. Как же она может полноценно заниматься ребенком, если нет сил на элементарные движения? Приходится оказывать маме помощь порой даже незаметно для нее самой. К примеру, для того чтобы мама точно знала, какие чувства и ощущения испытывает ребенок во время пальцевого массажа, я предлагаю ей разрешить мне выполнить небольшую демонстрацию пальцевого массажа в области плеч и шеи. Как правило, мне разрешают. Мягкими и неторопливыми движениями пальцев я расслабляю и успокаиваю женщину. После этого мне разрешают провести массаж головы, и это помогает снять усталость и головную боль. Пары минут достаточно, чтобы молодая женщина почувствовала себя отдохнувшей и полной сил. Такое чувство, конечно, приятно, и мамы соглашались на проведение массажа каждый раз, когда я прихожу к ребенку. При работе с малышом, как я уже упоминала, в качестве дополнительного инструмента я использую кисточку, перья для улучшения сенсорного восприятия. Якобы для того, чтобы мама знала о чувствах ребенка, я провожу кисточкой и пером по тем же зонам, что и у ребенка. Многие женщины говорят о необычных ощущениях и непривычном состоянии после таких воздействий. Я наблюдаю, как под таким непринужденным и игровым массажем, который проводится одновременно и маме, и ребенку, они вместе испытывают непривычные ощущения, у них меняется выражение лиц, глаз, изменяется настроение и усиливается взаимопонимание. Это напоминает процесс, когда одно общее дело сплачивает вовлеченных в него людей. После нескольких сеансов «игрового» воздействия на маму несложно подключать ее к занятиям с мячом, вовлекать в активные игры с ребенком. Также позитивное воздействие на психоэмоциональное состояние женщин оказывают телесно-ориентированные практики и некоторые элементы йоги, например, дыхательная гимнастика в виде вдохов, выдохов и задержки дыхания. После проведенной дыхательной терапии уместно провести сеанс

расслабления, так сказать, кинестетического транса, при котором человек находится в осознании происходящего, мысленно фиксирует свое внимание на телесных ощущениях и самостоятельно пытается справиться с коррекцией той области тела, которая на его взгляд является проблемной. Таким образом, женщины учатся самостоятельно справляться с усталостью и даже болями «без вмешательства в их психику» другого человека, пусть даже и профессионального психотерапевта. Результаты от такого взаимодействия с мамами сказываются, прежде всего, на качестве помощи их детям. Молодые женщины приобретают ценный опыт и умение снимать свою усталость, стрессы и боли, у них появляется больше сил для занятий со своим ребенком, хорошее настроение и уверенность в правильности своих действий, а также у них появляется желание уделять больше внимания своему мужу.

В качестве примера хочу привести отзывы на метод КИКТ нескольких мам, с детьми которых я занималась.

Алена Д. «...Кинезитерапия как метод лечения расстройств аутистического спектра с самого начала нашей работы показала мне не очень эффективной, поскольку я не была знакома с этим методом, а в большинстве доступных источников кинезитерапия обозначается как метод лечения и реабилитации опорно-двигательного аппарата... Не столкнувшись с проблемой лицом к лицу, не задумываешься о связи нашего тела и восприятия окружающего мира, себя в этом мире... Здесь я бы выделила два аспекта. Первое, это то, что наблюдая кинезитерапию со стороны, начинаешь лучше понимать ребенка, видишь мелочи, которые не замечала. Кинезитерапия показала мне новый уровень воздействия и взаимодействия с ребенком, затронула более тонкие грани, способы взаимодействия не только вербально, но и языком тела, ощущений. Для меня это опыт познания себя через ощущение себя, своей физической оболочки. Второй аспект важен лично для меня не только как для мамы, но и как про-

сто для человека созависимого с больным ребенком, — это своеобразная психологическая помощь. Я рада, что меня смогли выслушать, посоветовать, посочувствовать (так уж мы устроены). Проблема аутизма особенная (хотя нынче и распространенная), поэтому не каждый, даже родной человек, способен вникнуть и выслушать. Часто сами люди не хотят осознавать свою проблему, пуская все на самотек (само «рассосется»), не пытаюсь задуматься и проанализировать ситуацию, изменить себя, помочь своему ребенку. Поэтому я благодарна за помощь, оказанную моему сыну и мне...».

Наталья Р. «... Наша жизнь изменилась кардинально, особенно внутреннее убеждение, что любую проблему можно решить, главное верить и заниматься ею. Вопросы еще есть, но воспринимаются они с оптимизмом... Появилась уверенность не только у ребенка, но и у нас, его родителей...».

Ирина А. «... Ребенок стал лучше усваивать информацию, может показать и назвать все рисунки. В быту стал более самостоятельным. Может одеться и раздеться, самостоятельно ест, стал ходить на горшок. Произошли большие изменения в развитии речи. Мой сын стал четко повторять все слова, называет родных по именам и знает названия предметов. Он научился за последние два месяца большему, чем за последний год, и подрос за 2 недели на 3см. Огромное спасибо!»

Светлана О. «... У моей дочери нормализовался ночной сон, улучшилась моторика, ее перестали мучить головные боли, улучшилась речь... Хочу добавить, что родители тоже получают много положительных эмоций от игровой кинезитерапии, видя, как хорошо становится их ребенку. Кроме эмоций я получила много полезной информации и советов, обучилась пальцевому массажу...».

Марина К. «... После проведенной игровой кинезитерапии у моего ребенка заметно улучшился сон, он перестал вставать по ночам. Ребенок стал более смелым и уверенным. Появились новые звуки и новые слова. Таких быстрых результатов не давал ни один метод коррекции. Метод КИКТ я попробовала и на себе. У меня была сильная головная боль и первые признаки простуды. После проведения терапии все сняло как рукой. От головной боли не осталось и следа...».

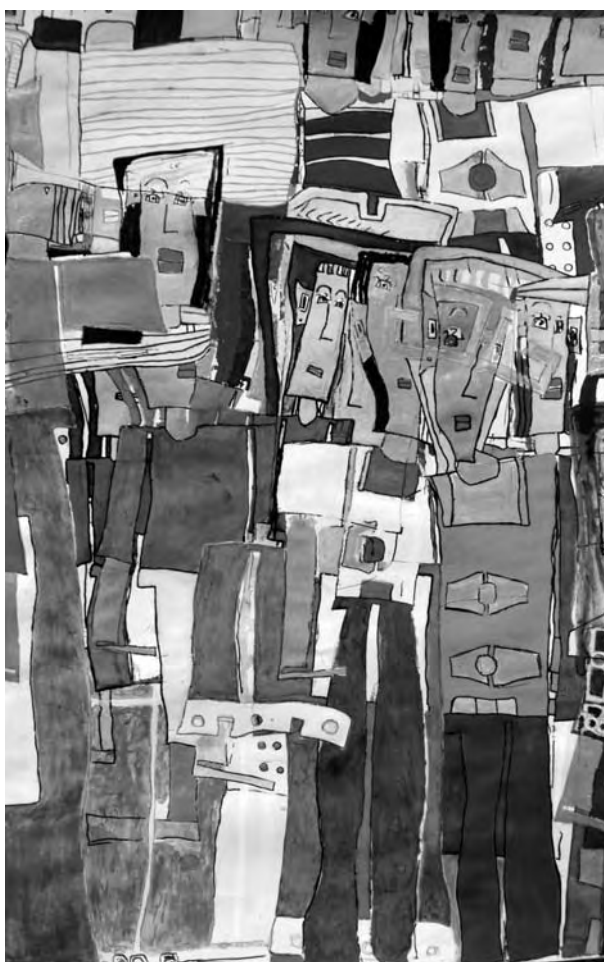
Как видно из отзывов, родители с благодарностью воспринимают необычный метод помощи их семье. После проведенного курса у взрослых появляется оптимистическое настроение в преодолении текущих проблем и новый взгляд на воспитание ребенка. Каждое посещение семьи сопровождается спокойными беседами, минутками релакса, элементами игры (а для взрослых это особенно ценно и неожиданно). Родители получают психологическую консультацию и ценную информацию о возможностях помощи своему ребенку самостоятельно. В результате удается укрепить психологическое и физическое здоровье молодых мам. Многие мамы приобретают навыки проведения пальцевого массажа и осваивают техники игры с ребенком на мяче для фитнеса. Для многих женщин открывается новая возможность проявить заботу о семье, поскольку пальцевой массаж можно проводить не только своему ребенку, но и мужу, пришедшему уставшим с работы.

Таким образом, при помощи КИКТ можно добиться не только укрепления здоровья молодых мам и детей, но и, как бы странно это ни звучало, укрепления семьи, поскольку от психоэмоционального здоровья женщины зависят все члены семьи. ■

EUWARD6 — выставка в немецком музее Фантазии

О выставке картин победителей европейского конкурса творчества людей с ментальными нарушениями

Т.Г. Бельчева,
(Германия)
E-mail: tmbel@web.de



Благотворительный фонд Augustinum уже шестой раз проводит европейский конкурс творчества людей с ментальными нарушениями. Основатель конкурса — артист Эдгар Селге (Edgar Selge) считает, что именно эти люди способны дать новый импульс, новое направление искусству. Своеобразное видение мира выставленных авторов, их необычный стиль, способность творчески подойти к обычным явлениям и представить их в новом свете дают возможность всем, кто хочет, почувствовать себя свободными от стереотипов, избавиться от страхов, найти дорогу к себе. Картины должны видеть как можно больше людей, и они заслуживают того, чтобы быть представлены в известных и популярных местах.

В этот раз выставка работ трех победителей конкурса и 17-ти номинантов проводилась в музее Буххайма «Фантазия» около Мюнхена (Buchenhain Museum am Starnberger See). Моя дочка Ольга¹ в прошлом году была номинирована на немецком конкурсе inTime, организованном фондом Aktion Kunst. В этом году она номинирована на европейском конкурсе, и нас пригласили на открытие выставки

¹ См. статью Т.Г. Бельчевой «Размышления матери взрослого необычного ребенка», журнал № 1, 2013 г.

23 ноября. Благодарить за это мы должны Олину учительницу рисования, которая 2 года назад начала заниматься с ней по одному часу в неделю в мастерских, где дочка работает, — изготавливает и расписывает керамическую посуду. Учительница заметила Олин своеобразный стиль, послала работы на конкурс. Победа на конкурсе для меня была неожиданностью. Будучи, к сожалению, человеком далеким от искусства, я не очень интересовалась, что и как она рисует, была просто рада, что у нее есть любимое занятие. Рисует дочка с самого раннего детства, качество работ улучшалось, были милые зверюшки — улыбающиеся львы, жирафы, зебры, слоны. В керамической мастерской, заметив, как своеобразно она рисует, разрешили ей расписывать посуду по своим эскизам. Но людей Оля никогда не рисовала. И вдруг несколько лет назад стала рисовать людей, но как! Все квадратно-треугольные, непропорциональные, друг на друге. Я очень просила ее рисовать «покруглее» и отдельно, но она только улыбалась. Только после того, что услышала и увидела на презентации, я поняла, что это ее творчески переработанное видение мира: дочка говорит свободно только со мной, зато при помощи своих картин имеет возможность отразить свои мысли, настроение и эмоции.

Много замечательных слов было сказано на открытии выставки. Основная мысль — не нужно рассматривать искусство людей с инвалидностью отдельно, не делать акцент на инвалидности людей, а ценить по качеству работ. В Германии обратили внимание на творчество ментальных инвалидов еще 50 лет назад, и проводятся выставки, но именно в этих рамках. Задача же организаторов этого конкурса — показать, что искусство не имеет каких-либо ограничений, искусство — проводник внутреннего Я, шанс заглянуть в себя и показать другим увиденное и прочувствованное. Ценность творчества людей, чьи картины представлены на этой выставке, — особенный взгляд, жизненный опыт, который они, творчески обработав, вкладывают

в свои работы. Это их язык, при помощи которого они с нами говорят.

Первый приз получила девушка из Италии — Giulia Zini, 1996 г.р. С 8-ми лет с ней занимаются в художественной мастерской (Children Neuropsychiatry-AUSL Reggio Emilia). Ее учитель отметил, что последнее время у Цини появилась потребность в больших форматах. Например, одна из ее лучших картин, которая выбрана для обложки альбома, началась с маленькой головы какого-то довольно злобного чудовища. Потом она стала ему подрисовывать тело громадных размеров, которое не помещалось на листе. Подклеили еще, опять не поместилось, еще... Причем она ходила и настаивала, чтобы ей увеличивали формат листа, пока не добивалась своего. Похоже, что девушке нужно было обязательно его дорисовать, может быть, таким образом она от него освободилась. Огромный лохматый паук, обезьяны и олень со злобно оскаленными ртами, острыми зубами. Какие-то удивительные насекомые. Еще особенность — она рисует лежа на картине. В альбоме много фото девушки за работой, огромные глаза смотрят куда-то вдаль. А иногда она рисует и улыбается счастливой улыбкой.

Второй приз получил молодой человек из Бельгии Dimitri Pietquin, 1978 г.р. Интересно рассказывали, как он работает над своими картинами. Сначала в своей записной книжке пишет на каком-то неизвестном, только ему понятном языке, художественно оформляя свои записи. Потом переносит все на бумагу, и рождается картина. Главные его темы — каменные глыбы, самолеты, корабли, машины в сопровождении «пояснительного текста» из отдельных слов и предложений.

У него было очень тяжелое детство, подробно его не описывают, но говорят так: «Он пережил такое в конце двадцатого века, что даже Диккенс не смог бы написать страшнее». Свое позднее детство и юношество он провел в интернате спец. школы для ментальных инвалидов. Затем, в поисках «хорошей семьи» поселился в La

Maisonnee – это жилищный проект с отдельными обслуживаемыми квартирами. Ему был 21 год, когда директор проекта случайно обнаружил, что Димитри ведет «тайные записи». Тетради и блокноты полностью исписаны загадочным письмом, которое понятно только ему. Тогда директор предложил ему заниматься в художественной мастерской и переписать свои послания на большой формат, чтобы можно было повесить на стену. Из всего, что написано на картине, можно только понять – Dimitri. С большой любовью рассказ о жизни юноши был закончен по принципу доброй сказки: «Его жажда быть признанным после пустоты детства удовлетворена, добрая фея, которая не смогла помочь в детстве, все исправила, и картины Димитри путешествуют теперь по всему миру».

Третью премию получил молодой человек Patrick Siegl из Германии, 1991 г.р. С 10-ти лет он учится в школе, где имеет возможность каждый день работать над своими удивительными, с микроскопическими деталями, картинами. Часто он рисует по 8 часов в день, его самый большой интерес – архитектура и азиатская культура. Когда перед Патриком лежит чистый лист бумаги, он уже точно знает все детали своей сложнейшей картины, которые нам приходится рассматривать под лупой. Карандаш, которым он рисует – 0,1 мм. Очень интересное интервью с Патриком опубликовали в альбоме, он подробно объясняет

архитектуру, говорит о том, что можно увидеть из окна дома, который он нарисовал, описывает, какие там внутри лестницы и проходы. Как нужно строить крыши, все выше и выше, разного размера. Его спросили: чувствует ли он себя кем-то особенным, получив уже много призов и наград за свои картины. Патрик ответил очень мудро: ну да, или чувство, что принадлежишь к особенным, или, что меня не так сильно воспринимают как «особенного».

После презентации, на банкете, публика прохаживалась и рассуждала об искусстве, на душе было празднично и тепло. Но главное, что я поняла после этой выставки, мы можем и без конкурсов-выставок многое сделать для своих детей, попытавшись понять их особый внутренний мир, посмотреть на жизнь их глазами. Я только сейчас задумалась, почему Оля вдруг стала рисовать людей, и только людей, причем много, одного на другом. Она слишком долго была практически изолирована от социума: в России 6 классов закончила дома. Здесь, в Германии, она испытала, наверное, потрясение, когда уже в 13 лет впервые оказалась среди незнакомых людей, с которыми нужно было каким-то образом общаться. Потребовались годы, чтобы переработать ситуацию и научиться жить в обществе. А сейчас это воплощается в картинах.

Я очень благодарна людям, которые помогли мне посмотреть другими глазами на своего ребенка. ■



Международная конференция по дельфинотерапии детей с отклонениями в развитии

В Турции в дельфинарии «Seapark» (Авлар, вблизи Алании) в октябре 2014 г. прошла Международная конференция по дельфинотерапии. В ней принимали участие представители Польши, Латвии, Украины, Англии и Ирландии. Особенностью конференции является то, что в ней на равных со специалистами принимают участие и т.н. пользователи услуг — родители детей с особыми потребностями.

Основными организаторами конференции являлись польский благотворительный фонд «Dobra wioska» (президент фонда доктор философии в области психологии Оксана Дабровска) и Международное объединение дельфинариев «Немо».

Форма работы фонда «Dobra wioska» с семьями проблемных детей является достаточно оригинальной. С одной стороны, они собирают со всей Европы группы семей с такими детьми, что само по себе является сложным, устанавливают контакты с дельфинариями, которые готовы эти группы принять, с другой стороны. Они проводят значительную психолого-коррекционную работу с такими детьми и их семьями в сочетании с дельфинотерапией.

Организатор конференции и одновременно руководитель группы семей поляков из Польши, Англии и Ирландии Оксана Дабровска не только хороший и ответственный организатор, но и жизнерадостный, оптимистически настроенный человек, который создает в группе непринужденную и позитивную атмосферу.

Международное объединение дельфинариев «Немо» (в Украине, России, Бело-

руссии, Таиланде) традиционно поддерживает научные исследования в области дельфинотерапии, которые проводятся под руководством сотрудников кафедры детской психиатрии Национальной медицинской академии последиplomного образования (Киев). «Немо» считает своей социальной обязанностью создавать оптимальные условия для проведения практической дельфинотерапии для детей с аутизмом, задержками развития речи, умственной отсталостью, с нарушениями статокинетики и последствиями детского церебрального паралича. К сожалению, военная атмосфера в Украине нарушила традиционный поток больных детей и их родителей из России в Одессу, Киев, Харьков, Алушту. Но надеемся, что мирные переговоры противоборствующих сторон принесут желанный мир и все восстановится.

Сотрудники дельфинариев «Немо» были ответственными за научную организацию данной конференции. Это несомненно связано с тем, что в этом объединении последние 15 лет серьезно относятся к психолого-педагогической подготовке дельфинотерапевтов и тренеров и во всех дельфинариях осуществляется единый стандарт подготовки специалистов.

Всего в октябре в последнем заезде в «Seapark» было 11 проблемных детей от 2 до 16 лет и 30 взрослых — членов их семей. Все взрослые дополнили ряды активных участников конференции. За год в дельфинариях в Кушадасе и в Туркклере побывало 13 групп. Вероятно, можно согласиться и принять в дельфинариях такую форму ра-

боты. Если в Турции взрослые отдыхают вместе с детьми, то в Киеве, Одессе и Харькове им можно предложить культурно-развлекательную и познавательную программу. Это явится дополнительным стимулом для привлечения таких семей в дельфинарии. К слову, в разгар купального сезона турецкие дельфинарии неохотно откликаются на предложение проведения у них дельфинотерапии. Им это просто невыгодно в коммерческом плане.

Конференция открылась лекцией А.П. Чуприкова, который рассказал об истории развития дельфинариев и дельфинотерапии, о достоинствах терапии в дельфинариях «Немо», о необходимых условиях комфортного содержания дельфинов в дельфинариях объединения. Отдельно докладчик остановился на медико-психологической стороне дельфинотерапии и современном взгляде на комбинациях ее с арт-терапией, лечебным массажем и кинезитерапией, с физиотерапевтическими процедурами.

В докладе к.м.н. Е.Г. Чуприковой раскрывалась природа реагирования больного ребенка на дельфинотерапию. Результаты ее электроэнцефалографических исследо-

ваний показали, что в этом случае происходит активная перестройка функционирования головного мозга ребенка с одновременным улучшением его когнитивно-интеллектуальных способностей, а также с появлением у него определенной сензитивности по отношению к воспитанию и лечебно-реабилитационным мероприятиям. Докладчик познакомила присутствующих с собственной модификацией метода микрополяризации мозга при психоневрологических заболеваниях у детей. Она обратила внимание на то, что дельфинотерапия и микрополяризация головного мозга ребенка могут действовать синергично, усиливая действие друг друга.

Бритта Крейвиниене, доктор социальных наук (Литва), рассказала о постановке дельфинотерапии в дельфинарии Литовского государственного морского музея в Клайпеде. Хотя дельфинотерапия в Клайпеде проводится с конца 90-х годов, тем не менее со следующего года анималотерапия будет проводиться в новом здании дельфинария, для строительства которого Евросоюз выделил 20 млн евро. В плановой научной работе предполагается бесплатно подвергнуть дельфинотерапии 60–70 детей с



особыми потребностями. Ожидание своей очереди для детей может затянуться на минимум 3—4 года. Она также сообщила, что в мае 2015 года в Клайпеде пройдет Европейская конференция по дельфинотерапии, и пригласила участников нынешней конференции посетить ее.

В выступлении О. Дабровской подытоживалась деятельность фонда «Dobra wioska» за последние годы, рассказывалось о популярности среди европейцев дельфинотерапии. Ее опыт сочетания экспедиции детей и родителей в турецкие дельфинарии с психологическими занятиями в Польше демонстрирует эффективность подобного рода тактики. Были представлены результаты пилотажного исследования улучшения коммуникативных способностей у детей с особыми потребностями, свидетельствующие о высокой эффективности комплекса дельфинотерапии с другими методами.

Доктора наук в области психологии Ева Малаховска и Малгожата Кончанин (Польша) сделали доклад об особенностях работы логопеда в дельфинарии. Эффективность этой работы зависит в значительной степени от умения специалиста опре-

делить стадии развития речи, зависимой от нарушений функций глотания и дыхания. Отмечая положительный результат влияния дельфинов и купания в морской воде на функции горла и легких, авторы предложили квантифицировать (объективизировать) степень улучшения речевой и невербальной коммуникации ребенка после лечения в дельфинарии.

Конференция завершилась «круглым столом», и в дискуссии могли принять участие не только дельфинотерапевты, но и гости — родители детей с особыми потребностями. В итоге все присутствующие поддержали идею создать Европейскую ассоциацию дельфинотерапии и зоотерапии как назревшую и своевременную. Эта ассоциация будет призвана знакомить общественность с успехами в помощи детям с психоневрологическими проблемами и защищать дельфинарии от незаслуженных нападков.

Следующая конференция по дельфинотерапии состоится в мае 2015 г. в Клайпеде. ■

А.П. Чуприков,
профессор, докт. мед. наук

**III Международный форум
«Каждый ребенок достоин семьи»**



С 20 по 23 октября в Москве Фонд помощи детям «Обнаженные сердца» провел международный Форум «Каждый ребенок достоин семьи», на который приехали ведущие специалисты по детскому развитию со всей России, а также зарубежные эксперты с мировыми именами. В этом году форум был посвящен теме образования. Четыре дня лекций, семинаров и мастер-классов в конференц-залах AZIMUT Moscow Olympic Hotel были объединены общей темой: «Образование со смыслом: особый ребенок в образовательном пространстве».

Основная задача форума — предоставить площадку для общения и обмена опытом не только российским специалистам, но и представителям родительских организаций, государственным чиновникам, а также экспертам, знакомым с международным опытом работы с детьми, имеющими аутизм или другие особенности развития.

Среди тем выступлений и мастер-классов форума этого года — дети с расстройствами аутистического спектра в школе, приемный ребенок и приемная семья в образовательной среде, медицинские подходы к нарушениям развития и другие. На Форуме выступили профессор Университета Саутгемптона (Великобритания) Сара Парсонс, профессор детской неврологии и педиатрии в университете Нью-Мексико (США) Джон Филлипс, профессор Университета Огайо (США) Уильям Хьюард и другие эксперты, которые прибыли в Москву и прочли лекции без гонораров, на безвозмездной основе.

В этом году в работе Форума «Каждый ребенок достоин семьи» приняли участие около 880 человек из 10-ти стран и 66-ти городов. На форуме впервые за одним столом собрались руко-

водители СМИ и люди с особенностями. Вместе они обсудили возможности социальной активности, трудоустройства, творчества и совместных проектов людей с такими диагнозами как аутизм, синдром Дауна и ДЦП.

23 октября впервые в рамках Форума прошел круглый стол с представителями власти: встреча заместителя Министра образования В.Ш. Каганова с представителями НКО. По словам замминистра, эта открытая встреча позволила не только донести официальную позицию Министерства образования, но и получить обратную связь от людей, которые непосредственно работают с детьми с особенностями развития.

Также впервые за историю Форума была проведена рабочая встреча по партнерским проектам Фонда «Обнаженные сердца»: свои проекты представили Любовь Аркус (центр «Антон тут рядом»), Наталья Белоголовцева («Лыжи мечты») и Роман Фишкин (совместный проект клиники Swiss Smile и Фонда по оказанию стоматологических услуг людям с особенностями развития). В рамках встречи спикеры поставили задачи представителям бизнес-сообщества; результатом рабочей встречи стали варианты решения конкретных вопросов.

Источник: www.nakedheart.org/ru

**Центру психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
МГППУ — 20 лет**



20 ноября 2014 года состоялась конференция, приуроченная к 20-летию центра. На юбилейном торжестве были специалисты Москвы, занимающиеся проблемой детского аутизма, ученые и практики сферы образования, здравоохранения,

социальной защиты, а также представители родительских и общественных организаций. Накануне педагоги и специалисты центра провели праздничную встречу его выпускников.

В ходе конференции руководитель ЦПМС-СДиП Семенович М.Л. рассказала об истории и перспективах его развития, приняла поздравления гостей. Участники и гости познакомились с практическим мастерством педагогов во время профессиональных мастер-классов, а также увидели выступления детей школы центра.

Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков был открыт в 1994 году по решению Московского правительства. Это одно из первых в России учреждений по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям и подросткам. Начиная с 2001 года, центр специализируется на оказании помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС). В 2012 году ЦПМС-СДиП стал структурным подразделением МГППУ.

Миссия Центра — консолидация усилий общества, направленных на решение проблем людей с РАС. Центр объединяет специалистов в области аутизма — профессиональное сообщество Москвы, России и ряда зарубежных стран. Основная цель этого сообщества — создание условий для максимальной социализации и улучшения качества жизни людей с РАС.

В Центре работают специалисты разного профиля: психологи, логопеды, дефектологи, учителя. В структуру Центра входит начальная школа для детей с расстройствами аутистического спектра. Специалисты оказывают комплексную и в то же время адресную помощь детям с РАС. В настоящее время в Центре получают помощь более 500 детей.

На протяжении всего времени существования Центра его сотрудники ведут поиск и внедрение наиболее эффективных методов обучения детей с РАС. Одна из важнейших задач, которая решается Центром, — создание вариативных моделей помощи детям с аутизмом с использованием эффективных образовательных технологий.

С 2003 г. в Центре издается научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития».

Международный форум «Аутизм и синдром Аспергера: подростковый и старший возраст»

5 и 6 декабря Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», ГБОУ ВПО

«Московский городской психолого-педагогический университет», РОО помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт» при поддержке Московской городской общественной организации родителей детей-инвалидов, портала психологических изданий МГППУ psyjournals.ru и журнала «Аутизм и нарушения развития» провели в здании МГППУ на ул. Сретенка Международный форум «Аутизм и синдром Аспергера: подростковый и старший возраст».

Цель форума: освещение передового опыта оказания всего спектра необходимой помощи взрослым людям, имеющим расстройства аутистического спектра и синдром Аспергера. Консолидация усилий профессионального сообщества, представителей общественных и родительских организаций, государственных структур всех уровней в создании условий для развития, обучения и полноценной жизни в современном обществе взрослых людей с РАС.

Основные направления работы форума:

— Обеспечение равных прав для людей с аутизмом в вопросах образования и трудоустройства.

— Организация социальной занятости и поддерживаемого проживания людей с РАС.

1 Создание семьи и приобретение профессии людьми с РАС.

— Толерантность общества и принятие людей с РАС.

— Организационные аспекты сопровождения взрослых людей с аутизмом.

— Работа с подростками, имеющими расстройства аутистического спектра.

На форум были приглашены известные специалисты в области коррекции и лечения аутизма, представители родительских организаций, НКО,



ведущих коррекционных учреждений, общественные деятели и представители государственных структур, имеющие заметное влияние на продвижение темы аутизма в России и решение вопросов обеспечения качественной жизни людей с РАС и помощи их семьям.

В форуме также приняли участие: Dr. Stephen Shore (профессор Университета Адельфи, Нью-Йорк, США), Dr. Eitan Eldar, (BCBA-D, Kibbutzim College, Израиль), Юлия Эрц (МА, ВСВА, Израиль), Ольга Мелешкевич (MSc, ВСВА, США).

Итогом работы форума была принята резолюция-обращение профессионального и родительского сообщества к органам власти с описанием всего спектра потребностей людей с РАС старшего возраста.

По результатам работы обсуждалась и принята Резолюция Международного форума «Аутизм и синдром Аспергера: подростковый и старший возраст».

Справка: Семь главных проблем аутизма в России

1. Сегодня в Российской Федерации отсутствуют достоверные статистические данные о частоте встречаемости РАС и, следовательно, о количестве людей с аутизмом в стране. Плохо разработаны принципы статистического учета лиц с РАС. Когда нет надежных данных, невозможно планировать работу по созданию системы помощи людям с аутизмом, правильно оценить социальную значимость проблемы. По этой причине сегодня в России проблема аутизма явно недооценивается. Даже по самым осторожным оценкам, в Российской Федерации не менее 350–500 тысяч людей с РАС различного возраста, но делается для них пока еще не достаточно, а средства массовой информации проблеме аутизма серьезного внимания не уделяют.

Еще труднее определить число людей с РАС, достигших возраста 18 лет и старше. В связи с этим чрезвычайно сложно оказывать адекватную помощь, планировать систему поддерживаемого проживания, профессионального обучения и трудоустройства для взрослых с аутизмом.

2. Лучшая мировая практика показывает, что помощь детям с аутизмом должна быть комплексной при ведущей роли психолого-педагогических методов. Попытки сделать образование для детей с аутизмом исключительно инклюзивным нарушают права детей с РАС. Значительная часть родителей детей с аутизмом считают, что отсутст-

вие специального образовательного пространства — главная проблема, мешающая получить их детям необходимое образование.

Вообще сегодня включение детей с РАС в общий образовательный процесс (инклюзию) не достаточно подготовлено и осуществляется формально: как правило, все сводится к тому, что аутичный ребенок отправляется либо в общеобразовательный, либо коррекционный класс. Такой подход (когда нет специальной подготовки ребенка с аутизмом и всех других участников учебного процесса, нет сопровождения в условиях интегрированного обучения) создает серьезные трудности как для самого ребенка с аутизмом, который еще не готов к обучению в группе сверстников, так и для его учителей, одноклассников и родителей.

3. Сегодня в России отсутствует институт ранней диагностики и раннего вмешательства применительно к детям с РАС. Это объясняют тем, что диагноз «детский аутизм» в возрасте до 3-х лет поставить невозможно. Между тем, выявление группы риска в первые 18–24 месяца жизни — обычная практика в большинстве развитых стран. Такое раннее вмешательство на порядок повышает эффективность коррекционной работы в целом.

4. Формулировка диагноза «детский аутизм» не соответствует возрастным критериям взрослых людей с РАС. При сохраняющейся в течение всей жизни специфике аутистических нарушений и особенностях восприятия окружающего мира, взрослым людям с РАС, как и в детстве, требуется специальное адекватное диагнозу сопровождение. Тем не менее, отечественная психиатрия в подавляющем большинстве случаев без всяких объективных оснований пересматривает диагноз «детский аутизм» лицам старше 18 лет на шизофрению, умственную отсталость и т.п., что негативно сказывается как на организации специального сопровождения, так и на социальном статусе взрослого с РАС.

5. Подавляющее большинство педагогов и психологов вообще не понимают, что такое аутизм. Они не владеют специальными методами воспитания и обучения детей с РАС. Факультеты коррекционной педагогики (дефектологии) и специальной психологии не готовят специалистов по коррекции аутизма, знакомство студентов с проблемой ограничивается коротким спецкурсом, который читают далеко не везде и не всегда на приемлемом уровне. Недавно в МГППУ появилась первая в стране магистратура по теме

РАС, однако практически ориентированные курсы, обеспеченные опытными, квалифицированными специалистами, единичны.

6. Люди с аутизмом всю жизнь — с рождения и до смерти нуждаются в специально организованном медицинском, социальном, психолого-педагогическом и юридическом сопровождении. Для профилактики социального сиротства и сохранения семьи такое сопровождение необходимо не только ребенку, но и всей семье, в которой он воспитывается. Касается это и организации сопровождаемого проживания, и сопровождаемого трудоустройства.

7. Наконец, мнения экспертов о методах медикаментозного лечения и психолого-педагогической коррекции аутизма разнообразны и противоречивы. Принципы межведомственного взаимодействия не определены и произвольны. Координирующая и контролирующая функция государства по отношению к коррекции аутизма фактически отсутствует, что крайне негативно сказывается на эффективности лечения, воспитания, обучения и реабилитации. Необходимо создать национальную государственную стратегию помощи людям с РАС.

Подготовлено пресс-службой МГППУ по материалам журнала «Аутизм и нарушения развития»

Источник: мгппу.рф



**Региональная общественная
организация людей с инвалидностью
«Перспектива»**

*VII-й Международный кинофестиваль о жизни
людей с инвалидностью «Кино без барьеров»
прошел в Москве 14–17 ноября*

Международный Кинофестиваль о жизни людей с инвалидностью «Кино без барьеров» с 2002 года проводится РООИ «Перспектива» традиционно при поддержке Правительства Москвы, Министерства культуры Российской Федерации, Департамента социальной защиты населения города Москвы каждые два года.

Уже стало доброй традицией участие в фестивале фильмов из самых разных стран мира.

В этом году фильмы представлены 26 странами. Открывал и закрывал церемонию петербургский коллектив «Федерации спортивных танцев на колясках» под руководством Елены Лозко.

Церемония закрытия VII Международного кинофестиваля «Кино без барьеров», самого жизнеутверждающего кинофорума России, прошла 17 ноября в кинотеатре «Октябрь». Пришедшие на церемонию зрители получили возможность первыми узнать, какие фильмы получили награды от жюри под председательством кинорежиссера Вадима Абдрашитова.

Гран-при фестиваля завоевал короткий мультфильм, снятый британским режиссером Джоэлем Саймоном **«Макрополис»**. Незамысловатая история игрушечного кота и собачки, выбракованных из-за фабричных дефектов, но сумевших найти друга, заставила плакать и детей, и взрослых, сопереживавших героям. Приз за лучший документальный фильм получила лента австралийских кинематографистов **«В пути»**. Приз за лучший документальный короткометражный фильм получила картина иранского режиссера Шахрияра Порсейдяна **«Холодная земля»**. Победителями в номинациях «Лучший актер» и «Лучшая актриса» стали актер с нарушениями развития Джеймс Дулан, сыгравший главную роль в фильме «Бастион», и австралийская актриса с синдромом Дауна Трейси Саммут, получившая награду за главную роль в фильме **«Френсис и Энни»**. Приз за лучший фильм о любви достался французскому фильму **«Мой возлюбленный»**, и получил его актер Грегори Живерно, сыгравший главную роль. Награду за



самый жизнеутверждающий фильм получила картина **«Мой путь в Олимпию»** о людях с инвалидностью в разных странах, занимающихся спортом на профессиональном уровне. Лучшим социальным роликом признано короткое познавательное видео **«Путешествие Марии»**, которое снял испанский режиссер Мигель Гаярдо о своей дочери с аутизмом.

Приз за лучший фильм о людях с ментальной инвалидностью вручался от благотворительного фонда «Лучшие друзья», и для этого на сцену поднялись Марина Мойzych — девушка с нарушениями развития, и ее друг Анастасия Гаврилова. Награду получила картина **«Особые потребности»** — совместного производства Германии и Италии. Получать его вышел Карло Зоратти, актер с нарушениями развития, сыгравший главную роль в фильме. Приз за лучший фильм, освещающий проблемы старения, завоевал полнометражный анимационный фильм **«Морщинки»**. Награду за лучший фильм о правах людей с инвалидностью получила российская документальная лента **«После войны»**, снятая Евгением Голынкиным и Вероникой Соловьевой. Приз за лучший фильм, ломающий стереотипы, получил иранский фильм **«Неизвестная красота»**. За оригинальность замысла награду завоевал фильм **«Глина»**. Приз зрительских симпатий был вручен картине российского режиссера Антона Погребного **«Быть счастливым»**.

Впервые на этом фестивале работало специальное Детское жюри, в которое вошли ребята из программы «Развитие лидерства среди подростков с инвалидностью» РООИ «Перспектива». Его представители Кирилл Дроздков и Аня Ескина вручили награду за лучший фильм, снятый детьми, картине **«Облака»** детской телестудии «Кнопка» г. Нелидово Тверской области. Приз за лучший фильм для детей завоевал ирландский мультсериал **«Панки»** о маленькой девочке с синдромом Дауна. Вручали награду Дженнет Базарова, девочка из программы «Развитие лидерства среди подростков с инвалидностью», а также актеры Сергей Друзьяк и Иван Громов, а получила — ирландская актриса с синдромом Дауна Эми Ричардсон, озвучивавшая главный персонаж мультсериала. После получения приза Эми сыграла зрителям на флейте две мелодии своего собственного сочинения.

Награду за лучший короткометражный художественный фильм получила работа австралийских кинематографистов **«Интервьюер»**, приз

получил актер с синдромом Дауна, сыгравший одну из главных ролей, Джерард О'Дуайер. Самым лучшим полнометражным художественным фильмом был назван фильм **«Не тормози»** совместного производства Германии и Швейцарии, награду получил актер с инвалидностью Бастиан Вурбс.

В торжественной церемонии закрытия фестиваля участвовали танцоры на колясках. Чемпионы Европы 2014 года Галина Рыжкова и Вячеслав Осипов исполнили танцевальную композицию «Острова», а победители всемирной танцевальной олимпиады и серебряные призеры чемпионатов Мира и Европы Максим Седаков и Светлана Кукушкина — «Ночное рандеву».

В заключительном слове председатель жюри кинофестиваля Вадим Абдрашитов сказал: «Эти фильмы нужно показывать не только в рамках кинофестиваля, но каждый день, по государственными телеканалам, прививая нашим зрителям толерантность, понимание, чувство заботы о ближнем. В этих фильмах есть огромная потребность, и одного фестиваля мало, нужна серия передач, чтобы люди знали об этой жизни, которая проходит рядом, но бывает скрыта от глаз. Чтобы знали не только героев боевиков, но и других людей, мужеством и силой которых можно восхищаться. Пока же можно сказать, что это наше общество — с инвалидностью и нарушениями развития, а не герои этих кинолент. Еще хочу отметить, что в фестивале было очень много работ в самых разных жанрах — художественные, документальные, социальные ролики, мультипликация, и все они были сделаны на очень высоком профессиональном уровне, все заслуживают очень высоких оценок». В своем интервью Директор кинофестиваля «Кино без барьеров», председатель Правления РООИ «Перспектива» и директор Фонда «Лучшие друзья» Денис Роза сказала: «... И мне было очень приятно услышать, что наши зрители, посмотревшие фильмы, счастливы. Если люди счастливы, то и я счастлива. Теперь мы бы хотели, чтобы эти фильмы увидели зрители в российских регионах, чтобы они тоже узнали о жизни людей с инвалидностью и прочувствовали все эти эмоции, которыми наполнен наш кинофестиваль».

Впервые на кинофоруме фестиваль был снят не только взрослой командой, но и детской, которой помогал координатор ЮНИСЕФ Крис Шушп.

Источник <http://kinofest.org/ru>



Рабочая встреча представителя «Autism Speaks» и сотрудницы Йельского университета (США) с родителями детей с нарушениями развития



16 декабря в конференц-зале средней общеобразовательной школы № 1447 им. Н.А. Островского (Москва) прошла встреча московских родителей, имеющих детей с нарушениями, и двух американских специалистов: представителя международной организации «Autism Speaks» Эми Дэниелз (Amy Daniels), США, и Кэти Кениг (Kathy Koenig) — специалиста по работе с детьми с РАС из Йельского университета, посетивших Россию по приглашению фонда «Выход». В неформальной обстановке обсуждались вопросы возможного сотрудничества американских специалистов и присутствующих российских представителей родительских организаций, государственных структур, руководителей ЦПМСДиП МГППУ, Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», школы № 1447 в области разработки системы раннего вмешательства, реабилитации и коррекции детей, трудоустройства и занятости взрослых людей с проблемами в развитии.

IX открытый окружной инклюзивный конкурс чтецов Центрального округа г. Москвы

Проведен среди учащихся образовательных учреждений Центрального округа Центральным окружным управлением образования Департамента

образования города Москвы совместно с Центром эстетического воспитания детей (Покровский бульвар, д. 10), лабораторией учреждений дополнительного образования и Мастерской художественного слова Гуманитарного Клуба «Образование и культура» при поддержке и содействии Государственного музея — гуманитарного центра «Преодоление» имени Н.А. Островского.

Воспитанники Благотворительного центра поддержки лечебной педагогики и социальной поддержки «Рафаил» приняли участие в этом конкурсе чтецов, проходившем под девизом: «Чтение — вот лучшее учение!». Дипломантами конкурса в рамках Фестиваля «Семицветик» от центра «Рафаил» стали Евгений Волосенко и Таисия Шевченко, дипломом участника был награжден Кирилл Ильичев.

Мастер-класс Рината Дасаева в инклюзивной школе



5 декабря в московской школе 532 состоялся необычный урок. Провести мастер-класс к школьникам приехал тренер молодежной команды «Спартак», легендарный вратарь Ринат Дасаев и игроки дубля Илья Сухорученко и Александр Юрьев.

Школа, которую посетили спортсмены, инклюзивная: в ней наряду с обычными школьниками учатся дети с нарушениями развития.

Футбольный клуб «Спартак» и РООИ «Перспектива» организовали этот мастер-класс в рамках проекта «Рождены для движения. Вместе лучше». Дасаев, ныне тренер дублирующего состава «Спартак-Москва», приехал в школу вместе с молодым голкипером Ильей Сухорученко и нападающим Александром Юрьевым. «Это очень хороший проект, и думаю, такое занятие у нас не

последнее, — сказал Ринат Дасаев перед началом тренировки. — Этим ребятам спорт так же полезен, как и всем остальным, потому что спорт развивает, дает силы, здоровье...»

Александр Юрьев в своем приветствии ребятам пожелал: *«Никогда не надо сдаваться. Надо стараться быть лучшим во всем. Я, когда выхожу на поле, забываю обо всех своих проблемах. Остается лишь одно — мяч и ворота».*

В начале урока футболисты ответили на вопросы школьников. Бывшая коррекционная школа № 532 (ныне подразделение колледжа малого бизнеса № 4) в полном составе собралась в школьном спортзале: даже те, кто не играл, пришли поболеть и пообщаться со знаменитыми футболистами.

Вопросов было немало: сколько голов забил Юрьев, какой любимый урок у юного вратаря Сухорученко, какая награда наиболее ценна для Рината Дасаева... *«Не могу сказать, что выделяю какую-то награду больше, — задумался легендарный вратарь. — Но вот, например, кубок лучшего вратаря мира: я всегда к нему стремился, и я его получил. И всегда ставил перед собой цель, думая — почем другие могут, а я не могу? Это очень важно — уметь добиваться цели».*

После разговора ребят разделили на две команды, и началась тренировка. Дасаев объяснял детям, какое упражнение им предстоит, молодые футболисты «Спартака» показывали, и потом мальчики и даже девочки старались выполнить

задание своих именитых тренеров. Когда кто-то из школьников чувствовал себя не очень уверенно, Дасаев брал его за руку, бежали за мячом вместе. Поддержка известного голкипера помогала ребятам преодолеть и робость, и неловкость. Мальчики и девочки вместе и по очереди выполняли замысловатые упражнения с мячом, старательно обводя конусы, передавая друг другу не очень точные передачи, иногда поправляя мяч руками. Но никто не смущался, ведь когда тебя за руку держит мировая знаменитость Дасаев, все самые сложные задания кажутся преодолимыми.

Потом Сухорученко встал в ворота, сзади которых было натянато полотно с цифрами в крупных кругах. Задача была не просто забить гол, но попасть в конкретную цифру, набрать «очки». От неожиданно сильных ударов мальчишек гулко ухали стены школьного спортзала...

Лучшим бомбардиром оказался тринадцатилетний Руслан из 7 «А», но вся команда во главе с учителем физкультуры Василием Андреевичем получила фирменную майку футболиста «Спартака», а также автографы на ярких фото молодежной команды «Спартак-Москва».

«Я желаю вам всегда быть в отличной спортивной форме, — обратился к ребятам Ринат Дасаев. — Вы кое-чему уже научились, теперь можете поделиться знаниями с друзьями. И обязательно продолжайте заниматься!»

Источник: <http://perspektiva-inva.ru>